



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

**Globalización, migraciones, diversidad cultural y  
educación: una apuesta por la escuela intercultural**

**Globalization, migrations, cultural diversity and education:  
a commitment to intercultural school**

**Alumno: Alejandro Pascual Trueba**

**Especialidad: Geografía e Historia y Filosofía**

**Director: Íñigo González de la Fuente**

**Curso 2018-2019**

**Fecha: 2 de octubre de 2019**

**Vº Bº Director**

## **Resumen**

El mundo en el que vivimos se encuentra actualmente sujeto a diversos cambios en muchos de sus aspectos. Si atendemos a las dinámicas que entran en juego, las migraciones y la globalización se erigen como dos de los retos fundamentales a los que atender en este siglo XXI. Las dificultades que surgen del creciente carácter pluricultural de las sociedades y de los efectos del mundo globalizado pasan por una respuesta efectiva de la escuela, la institución centrada en la formación de la ciudadanía. El cómo poder adaptarse a esta nueva situación y sus riesgos en la escuela y el crear las condiciones para posibilitar un entendimiento intercultural desde las aulas de ciencias sociales son dos tareas principales a las cuales nos enfrentamos en este trabajo.

**Palabras clave:** interculturalidad, escuela intercultural, diversidad cultural, Geografía e Historia.

\*\*\*

## **Abstract**

The world in which we live is now being subject of a great amount of changes in many of its aspects. Looking at the dynamics involved, migrations and the globalization are presented as two main challenges to face in the 21<sup>st</sup> century. The difficulties born of the new pluricultural social scenario and the effects of the globalized world require a sudden and effective answer from the school as the institution in charge of the citizenship education. How to adapt to the new situation and its risks from school, and the need of create the essential conditions in order to reach an intercultural understanding from the social science subjects are two fundamental tasks for the school of which we talk in this essay.

**Keywords:** interculturality, intercultural school, cultural diversity, Geography and History.

# Índice

1. Introducción. ....	3
2. Objetivos. ....	4
3. Justificación. ....	5
4. Una contextualización: la era de la globalización y algunas de sus consecuencias. ....	7
4.1. La globalización.....	7
4.2. Las migraciones. ....	10
4.3. Algunos efectos de la globalización y las migraciones sobre las sociedades actuales.....	14
5. Por una respuesta transformadora: hacia la escuela intercultural. ....	18
5.1. ¿Qué es la interculturalidad? .....	19
5.2. La escuela ante la diversidad cultural. ....	23
5.3. La escuela intercultural: fundamentos.....	25
5.4. La escuela intercultural: objetivos. ....	28
5.5. La escuela intercultural: retos planteados.....	32
6. La interculturalidad aplicada a las asignaturas de Geografía e Historia: situación y propuestas de cambio. ....	37
7. Conclusiones. ....	45
8. Bibliografía.....	48

## 1. Introducción.

El mundo se encuentra en una clara situación de cambio. Este cambio es general y tiene muchas dimensiones, pero una de ellas está irrumpiendo con fuerza en la configuración y el comportamiento de esas sociedades desarrolladas que hasta ahora se creían realmente configuradas y cohesionadas, premisa que no daba lugar a ninguna discusión.

La creciente intensidad de los flujos migratorios que estamos viviendo, en estrecha relación con el proceso de globalización, está llevando a situaciones hasta ahora desconocidas a nuestro alrededor. Si bien es cierto que las migraciones son procesos presentes y estudiados a lo largo de toda la Historia, hoy en día adquieren características propias y generan conflictos nuevos que no habían aparecido hasta la fecha.

De esta forma, una simple mirada a nuestro alrededor en una estación de tren puede ser reveladora: nos encontramos ante una sociedad cada día más heterogénea, en la cual no vivimos ya nosotros solos. La época de la homogeneidad cultural pasó, y nos adentramos peligrosamente en la de la heterogeneidad y la diversidad cultural. Y que no se entienda mal lo que queremos decir con *peligrosamente*. Hemos de pensar si nuestra ciudadanía está preparada para esta transición que, nos guste o no, está en marcha y no tiene pinta de que vaya a frenarse.

Día tras día escuchamos discursos políticos que tienden a demonizar esta diversidad, teniendo un impacto cada vez mayor y teniendo ya influencia en los algunos ámbitos de poder de gran relevancia para la ciudadanía. Que esto sea así nos tiene que llevar directamente a esa pregunta de si la ciudadanía está realmente preparada para el cambio. Si atendemos a la tendencia actual, la diversidad cultural tiene todas las papeletas para mantenerse o ser mayor en un futuro no muy lejano, y ese rechazo a ella no puede ser el camino a seguir si queremos construir una sociedad sana, democrática, igualitaria y comprometida con los derechos de todos y todas.

En este sentido, surge la necesidad que crear el marco para el establecimiento de una sociedad respetuosa y tolerante para con la diversidad,

para con aquellas personas que en la diferencia son iguales en la condición de seres humanos, sujetos por lo tanto de una serie de derechos inviolables e innegables por parte de ningún colectivo por muy refractario que sea a la diversidad.

Ese camino hacia el entendimiento, el diálogo y la cooperación en el marco de esa creciente diversidad cultural lo marca la interculturalidad como modelo de actuación en nuestra sociedad. La posibilidad de crear un marco de comprensión e intercambio debería ser una meta firmemente establecida en la situación que vivimos, y es que no podemos vivir siempre en el conflicto, necesitamos lazos y puentes con los que comunicarnos y entendernos.

La posición de la escuela ante esto no puede ser de indiferencia. Como institución educativa, la escuela tiene que comprometerse con las minorías culturales, sujetos al igual que las mayorías del derecho a la educación y la inserción social. La escuela crea y forma ciudadanía, y en este momento de cambio ha de tener un papel protagonista, contribuyendo a la creación de una sociedad futura comprometida con la igualdad, la equidad y la democracia, una sociedad en la que todos quepamos y nadie quede descolgado por no pertenecer al grupo mayoritario.

## **2. Objetivos.**

Sabiendo la importancia y el interés de una educación adaptada a cada momento histórico, y la necesidad de que ésta responda a una serie de necesidades sociales, en el presente Trabajo Fin de Máster nos marcamos una serie de objetivos.

En primer lugar, trataremos de hacer un análisis de la situación de la escuela puesta en el contexto actual, ver las respuestas que se han dado a la creciente diversidad cultural a lo largo del tiempo y cuáles son las posibilidades interculturales que se abren ante el marco de creciente heterogeneidad en el que nos estamos moviendo.

En segundo lugar, nos proponemos hacer un breve análisis sobre la situación de las asignaturas *Geografía e Historia* en relación con esa escuela intercultural que ya hemos mencionado. Así, podremos conocer los puntos fuertes y débiles de la materia, los retos y los cambios que requiere para adaptarse al marco intercultural que proponemos.

### **3. Justificación.**

Desde hace algunos años se ha visto un aumento considerable de los flujos de personas a lo largo del mundo. Esto ha provocado un *boom* migratorio, cuya consecuencia más directa ha sido el aumento de la población inmigrante en algunas zonas del mundo, sobre todo en los países desarrollados. Este crecimiento de la población inmigrante ha provocado, a la vez, profundas transformaciones en el entramado social de las comunidades de acogida, lo cual ha sido respondido de diversas formas.

En este sentido, se ha visto cómo en los últimos años y a la par que la tasa de inmigración se incrementaba, han ido apareciendo algunas manifestaciones muy reprochables en muchos ámbitos de nuestro país y nuestro entorno. La nueva configuración de las sociedades, marcadas cada vez más por una evidente diversidad cultural, ha generado sentimientos de confusión a los cuales gran parte de la población no ha sabido responder de forma correcta. De esta forma, no es extraño ver en algunos sondeos públicos, cada vez menos, la inmigración como una de las grandes preocupaciones y amenazas que la población siente (CIS, 2017), más aún desde el estallido de la crisis económica y el espectacular aumento de las tasas de desempleo de vivimos. Si es cierto que se acepta la diversidad cultural, es de destacar la cautela con la que se tratan ciertos temas relacionados con los inmigrantes (como el acceso a ayudas sociales).

El resultado de esta dinámica ha sido la creación en algunos sectores de la ciudadanía de fuertes sentimientos y comportamientos de intolerancia, racismo y xenofobia. Si atendemos, además, al panorama político mundial, vemos cómo hoy en día se encuentran en plena efervescencia agrupaciones políticas que

condenan abiertamente la inmigración y promueven el regreso a las sociedades homogéneas que caracterizaron gran parte de los siglos pasados, aunque ello lleve aparejado una destrucción o privación de esas minorías de poner en práctica sus valores culturales, sus comportamientos y sus costumbres.

Además de ver esta diversidad cultural en peligro como consecuencia de ese rechazo a los inmigrantes y su cultura, aparece otra variable importante a la que debemos prestar atención inexcusablemente: la globalización. Es este un fenómeno reciente tal y como lo conocemos hoy, y por ello todavía tenemos que comprenderlo y elaborar respuestas necesarias a él. Con todas las connotaciones económicas que lleva aparejadas, la globalización actual ha supuesto, además, el surgimiento de unas nuevas formas de difusión de la cultura, algo en lo que han tenido gran influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Nuestro deber ante esto es preguntarnos y localizar los riesgos que este trascendente fenómeno puede tener ante la más que evidente homogeneización cultural que poco a poco va viéndose en todo el planeta para, después, poder elaborar una respuesta.

Entre todos estos problemas encontramos una institución básica para la humanidad: la escuela, la base de la formación y la educación de la ciudadanía. Si bien la escuela se consideró durante mucho tiempo como una institución rígida centrada únicamente en la formación académica del alumnado, en las últimas décadas se ha aceptado que su función más allá de formar debe centrarse también en la adopción de los alumnos y alumnas de ciertos valores universales como la democracia, la justicia o la igualdad, en un proceso de educación ciudadana y cívica que contribuya a crear una ciudadanía activa en el presente y el futuro.

¿Cómo habría de responder la escuela, entonces, ante los desafíos expuestos más arriba? Es en la respuesta a esta pregunta donde está el *quid* de la cuestión. Desde nuestro punto de vista, la escuela no debe mirar impasible cómo la globalización provoca una homogenización cultural ni cómo la incomprensión hacia la inmigración y la falta de adaptación a ella acaban convirtiéndose en conductas segregadoras e intolerantes. Es por ello que

proponemos una escuela activa en la lucha contra esas tendencias a través de la formación de un alumnado que sepa adaptarse y comprender cuáles son las características de la sociedad en la que vive y pueda introducirse en ella a través de la adopción de una serie de valores como el diálogo, la cooperación o la convivencia intercultural.

Sin querer adelantarnos, proponemos, en definitiva, que la escuela se haga consciente de la nueva realidad social que nos rodea, de las nuevas condiciones sociales y culturales, de forma que pueda protagonizar un cambio en la misma, pues como hemos dicho la escuela es un importante motor para la cohesión y el cambio social. Y es por lo anterior que creemos necesario dedicar este Trabajo Fin de Máster a proponer un nuevo modelo de escuela, más abierta, plural e intercultural.

#### **4. Una contextualización: la era de la globalización y algunas de sus consecuencias.**

Nuestra propuesta parte de la necesidad de conocer, analizar y saber dar respuesta a un fenómeno como el incremento de la diversidad cultural en nuestra sociedad y, por tanto, en la escuela. Partimos para ello de un fenómeno como lo son las migraciones, las cuales están en los últimos tiempos ligadas a un fenómeno muy citado últimamente: la *globalización*.

En este apartado nos proponemos hacer una pequeña contextualización sobre este tema, de forma que nos referiremos a la globalización como proceso, señalando algunas características que nos parecen importantes para encuadrar el tema que estamos tratando, además de otras dos cuestiones básicas para poder comprender el tema que nos ocupa, como lo son las migraciones y los efectos de la globalización y las migraciones sobre las sociedades y su nueva configuración.

##### **4.1. La globalización.**

Es común entre los círculos investigadores de las ciencias sociales y humanas aceptar que, desde hace cuatro décadas, el mundo vive imbuido en un



proceso de globalización que ha cambiado y está cambiando la configuración de algunos procesos y de la aproximación que hacemos a ellos. Aun con esto, hay todavía cierto debate a este respecto: ¿es la globalización algo nuevo? ¿Es algo positivo para nuestra sociedad? Existen diversas interpretaciones sobre el fenómeno, desde las teorías que consideran la globalización como algo relativamente nuevo, y que ha incidido en los modos y las formas de vida de las personas a nivel mundial, hasta las que lo consideran un mito sin tanta influencia (Rizvi y Lingard, 2013).

Si bien es cierto que las distintas sociedades y civilizaciones han estado conectadas durante toda la historia de la humanidad (Ramírez Goicoechea, 2011), desde mediados del siglo XX, pero, sobre todo, desde la caída del Muro de Berlín en 1989 y la desaparición del bloque comunista, se ha ido desarrollando ese proceso de interconexión sin precedentes que cada vez está más fortalecido y contribuye a unir en tupidas redes de comunicación y transmisión de capital, información y factores productivos a los distintos estados del mundo (Flores, 2016).

Aunque hemos de reconocer que el comienzo y la base de este proceso es la economía y sus intereses derivados, la cooperación comercial y financiera han abierto nuevos escenarios a los que hemos de hacer frente indiscutiblemente. De esta forma, y según se ve analizando un poco los fenómenos que han caracterizado nuestra realidad en los últimos años, es de recibo admitir que la eliminación de las barreras económicas ha llevado aparejadas las caídas de otros *muros* que hasta ese momento dividían el mundo. Entre estos, y a ellas haremos referencia algo más abajo, hemos de destacar las propias fronteras nacionales. Hemos de marcar como uno de los elementos estrechamente ligados a esta globalización la reducción de algunas de las restricciones al flujo de personas de unas partes del mundo a otras.

La creación de un sistema productivo a nivel global ha generado una amplia competitividad en el mercado laboral. No es un elemento desconocido hoy que gran parte de ese flujo de personas a lo largo y ancho del globo lleva aparejadas estrechamente motivaciones laborales. Y es que, nos encontramos ante un

mundo donde ya no se compite por un puesto de trabajo con tu vecina, sino con cualquier persona en cualquier parte del mundo (Fernández Enguita, 2016). Esto nos lleva a pensar que el fenómeno migratorio puede, hasta cierto punto, retroalimentarse, pues la emigración de unos puede llevar aparejada la necesidad de movilidad de otros, con todos los factores y las consecuencias que puede llevar aparejados.

Pero no hemos de quedarnos solo en eso: el desarrollo de las TIC ha constituido un fenómeno de gran trascendencia, y ha contribuido a crear un nuevo marco de funcionamiento del mundo a escala global con consecuencias en los espacios locales más cercanos. La principal aportación de estas nuevas tecnologías ha sido la posibilidad de poner en marcha continuos flujos de información a través del mundo de forma instantánea, lo que ha contribuido a avanzar hacia una nueva *sociedad del conocimiento*, cuya principal característica es, precisamente, el acceso fácil, inmediato y abierto a la información y, por tanto, al conocimiento (Balart y Cortés, 2018).

Unida a lo anterior, viene otra consecuencia directamente relacionada con el desarrollo de las TIC: el acceso al conocimiento desde cualquier parte del mundo. Y es que, asumiendo que algunos espacios pueden quedar excluidos de este proceso por la brecha digital global, nos encontramos ante un escenario hasta ahora nunca visto, pues todo el mundo está quedando interconectado a través, principalmente, de Internet (Ramos y Arévalo, 2018). Hoy podemos saber qué está ocurriendo cada minuto del día en Sídney; podemos seguir los resultados de un evento deportivo que está teniendo lugar en Japón instantáneamente; podemos escuchar cuál es el *hit* número uno en Estados Unidos, etc. En definitiva, se está creando el contexto para que podamos acceder a todo tipo de informaciones en cualquier momento, desde cualquier lugar y sobre el tema que nos apetezca. Y esto está estrechamente ligado a las nuevas formas de difusión cultural, las cuales están caracterizadas por la facilidad para la inserción en sociedades muy alejadas de elementos culturales hasta ahora muy distantes, desconocidos y, por tanto, activamente ignorados (Buxarris Estrada, 2018). Este, que es un fenómeno enriquecedor sin duda, lleva aparejados unos riesgos claros, pues cabría pensar en el marco de esa

tendencia globalizadora cuáles son las consecuencias del éxito de algunas producciones culturales sobre otras que no pueden tener tanta difusión.

¿Hemos de ver este último aspecto con optimismo o hemos de ser cautos ante él? La respuesta es compleja, y a ella nos referiremos en el apartado 4.3. dedicado a los efectos de esta globalización sobre las sociedades. Sin embargo, anotaremos ahora únicamente la necesidad de hacer un buen análisis antes de hacer las valoraciones que suelen hacerse, por lo general, superficialmente sobre este proceso.

En definitiva, hemos caracterizado brevemente cuáles son algunas de las características de la globalización que nos interesaría resaltar para la comprensión del desarrollo del presente trabajo. Dejando de lado los aspectos económicos que principalmente suelen ser los estudiados cuando se habla de globalización, hemos creído necesario anotar otros aspectos menos citados pero que igualmente requieren una explicación: el factor movilidad de personas en relación con el mercado de trabajo, sobre el cual hablaremos en el siguiente subapartado; las nuevas formas de comunicación y su inmediatez; y las nuevas posibilidades de acceso a formas de ocio y entretenimiento originados en otros lugares del Planeta.

#### **4.2. Las migraciones.**

Apuntamos ya anteriormente a las migraciones como un elemento clave en nuestro trabajo y su estrecha relación con un elemento tan determinante hoy en día como lo es la globalización. En este subapartado profundizaremos en la realidad de las migraciones como uno de los factores explicativos de la realidad actual, haciendo hincapié en el caso español.

Si bien es cierto que las migraciones son un fenómeno continuo a lo largo de la historia de la humanidad, en la actualidad surgen nuevas variantes en estas que les hacen adquirir las características propias de la etapa histórica que estamos atravesando en este momento. Es por esto que, antes de nada, hemos de señalar que las migraciones no son una consecuencia de la globalización como tal (Artiga-González y Bran-Molina, 2006), aunque se han transformado profundamente en su estrecha relación con ella. Con lo anterior, y teniendo en

cuenta que el siglo XXI es el siglo de la globalización, podemos afirmar que en él las migraciones están teniendo una importancia capital que no irá, a vista de las estimaciones, sino en aumento (Reques Velasco, 2007; de Carlos Izquierdo, 2018).

Con lo anterior, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que las migraciones han sido una constante en la historia y que, como tal, han contribuido a la transformación de las sociedades. En nuestro ámbito de estudio, hemos de señalar la importancia tanto cuantitativa como cualitativa que las migraciones adquirieron durante la segunda mitad del siglo XX, en concreto, sus últimos veinticinco años, momento desde el que se incrementaron ampliamente los flujos migratorios internacionales al amparo del proceso de globalización que estaba empezando a tomar impulso (Estrena Durán, 2011).

La principal característica que desde la segunda mitad del siglo XX tomó el hecho migratorio fue su regulación por parte de los distintos estados (Belmonte García y Gutiérrez Izquierdo, 2014). La situación de crecimiento industrial y económico produjo una necesidad de una mano de obra suficiente para cubrir todos los puestos de empleo generados y que, en muchos casos, no eran del gusto de los trabajadores locales o, simplemente, no podían ser absorbidos por estos en su totalidad. Se fue generando así una inmigración importante en los países industrializados más desarrollados que, en muchos casos, era de carácter temporal, esto es, que no llevaba aparejado un establecimiento muy duradero de los inmigrantes en los lugares en los que conseguían un puesto de trabajo (Piore, 2014).

Si atendemos en este caso los flujos migratorios que fueron surgiendo desde entonces y que todavía hoy se mantienen, hemos de decir que no estaban claramente establecidos unos patrones comunes, aunque sobre ellos podrían observarse preferencias en algunos aspectos importantes como podrían ser la preferencia en la migración desde los países del Sur hacia el Norte (Estrena Durán, 2011), las búsqueda de lazos lingüísticos con los países de acogida o, más genéricamente, lazos de afinidad cultural (Salazar, 2008).

En esta situación, otra de las transformaciones de la migración en relación con la globalización durante la segunda mitad del siglo pasado fue el cambio de tendencia según qué regiones del mundo. El caso más llamativo fue el de Europa occidental, que pasó de ser una región tradicionalmente emisora a ser uno de los destinos predilectos de los inmigrantes junto con América del Norte (Piqueras Haba, 2011).

El perfil de las migraciones hoy en día es altamente variable y no podría ser encuadrada en su totalidad dentro de unos fenómenos causales u otros. De esta forma, las migraciones hoy se presentan como algo poco uniforme, pudiendo ser los migrantes desde refugiados que huyen de guerras o conflictos en sus países de origen, a trabajadores en busca de empleo, pasando por estudiantes que viajan bajo motivaciones estrictamente académicas o jubilados que se mudan a lugares placenteros donde ganar calidad de vida (Fernández y Goenechea, 2009; Piqueras Haba, 2011).

A pesar de lo anterior, hemos de destacar la prevalencia sobre el resto de categorías migratorias de aquellas relacionadas directa o indirectamente con el mercado de trabajo. Si tenemos en cuenta que se ha dado una especialización económica regional en el planeta, y que la economía se ha globalizado, no es de extrañar que la globalización favorezca migraciones de unos lugares a otros (Salazar, 2008), siendo la expectativa de lograr un puesto de trabajo la principal motivación que fomenta la decisión de abandonar el lugar de origen.

En esto también tiene gran influencia la volatilidad del mercado de trabajo. Muchos emigrantes recorren el mundo en busca de esas oportunidades laborales; tan es así que ha surgido entre los estudiosos el concepto de *transnacionalismo* para referirse a esa nueva categoría de emigrantes cuyo destino no es fijo, sino que se encuentran en un movimiento casi continuo entre unos países y otros.

Si ponemos el foco sobre España, hemos de decir que el nuestro es uno de los países en los que mayor se ha hecho el recibimiento de población inmigrante. Así, desde la década de 1990, España se ha convertido en uno de

los más importantes estados en lo que a recepción de inmigrantes se refiere (Reques Velasco, 2007).

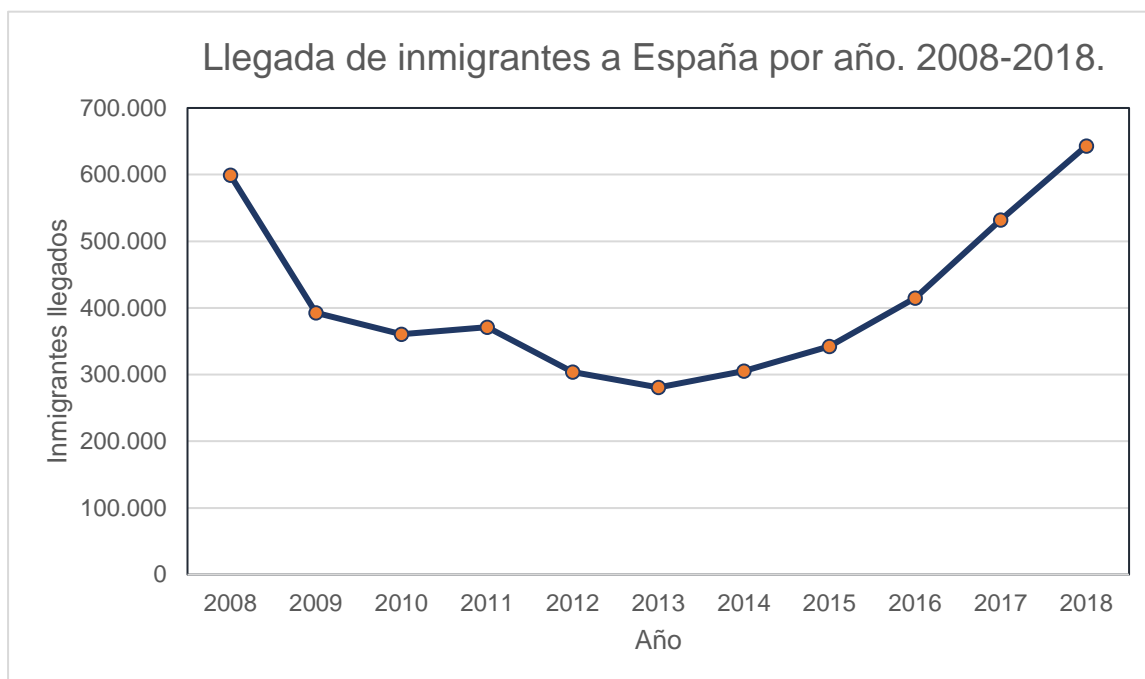


Figura 1. Llegada de inmigrantes a España en los últimos 10 años. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

De esta forma, y atendiendo a los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (Figura 1)<sup>1</sup>, hemos de ver una afluencia de inmigrantes anual a España superior a las 200.000 personas entre 2008 y 2018. La tendencia en los últimos años ha sido bastante variable: con un pico en 2008 (justo antes del comienzo de la crisis), la cifra de inmigrantes cayó hasta un mínimo en 2013, año desde el cual parecen recuperarse las cifras de inmigrantes hasta la actualidad. Se ve clara la incidencia de la crisis económica y la pérdida de esa oferta de trabajo de la que hemos estado hablando y cómo, una vez las condiciones económicas han ido mejorando, se ha visto nuevamente un incremento de la llegada de inmigrantes. No hace esto sino confirmar esa idea expuesta anteriormente de que, entre todos los factores posibles, la expectativa de encontrar unas buenas condiciones económicas pesa mucho en la decisión de los migrantes de abandonar sus países de origen.

<sup>1</sup> Los datos para 2018 son provisionales.

La tendencia a vista del cuadro anterior es clara, y según muestran los datos denota una clara tendencia alcista en lo que a llegada de migrantes se refiere en la última década. ¿Qué nos lleva a pensar esto? La clara conclusión a la que hemos de llegar es que, al menos en España, la inmigración es un hecho innegable y que va en aumento en los últimos años, lo cual provocará una gran variación en nuestra población, en la cual el año pasado (2018) más de 4,7 millones de habitantes (alrededor del 10 por 100 del total) eran ya inmigrantes.

Este aumento del número de habitantes extranjeros en algunos países puede generar ciertos desequilibrios o tensiones, lo cual de hecho sucede en muchos estados vecinos, incluso en el nuestro propio. Es por esto por lo que creemos necesario dedicar el siguiente apartado a comentar más detalladamente los efectos que la inmigración puede generar sobre las sociedades de acogida.

#### **4.3. Algunos efectos de la globalización y las migraciones sobre las sociedades actuales.**

Negaríamos la evidencia si creyéramos que la globalización y las migraciones no generan efectos secundarios en el mundo. El acceso a escala global a elementos culturales ajenos y la creciente diversidad cultural que va dándose en las sociedades está provocando algunos cambios que, con el tiempo, se van viendo como cotidianos, pero que en realidad son fruto de un rodaje que aún no se ha dado por finalizado.

Comenzando por los efectos de la globalización sobre el mundo de hoy. Podríamos decir que, como ya hemos ido apuntando arriba, frente a los factores económicos más tradicionalmente mencionados, vemos como el principal avance introducido la posibilidad de conectar todas las partes del mundo con esa nueva característica también relacionada: la inmediatez. Internet, la televisión por satélite, etc. han sido elementos clave en lo anterior, y en ello hemos de ver muchas potencialidades y beneficios para cualquier sociedad, pues estar informado o saber cómo funciona cualquier ámbito fuera de nuestro círculo más cercano puede resultar enriquecedor. Si tenemos en cuenta las posibilidades del ser humano del hoy, el cosmopolitismo es un valor fundamental, y precisamente

queremos remarcar el beneficio que esos nuevos medios de transmisión de información han reportado con ese fin.

Sin embargo, no hemos de quedarnos con este único análisis, puesto que se presenta a todas luces insuficiente e inacabado. Frente a los beneficios indiscutibles que esos elementos de la globalización ofrecen, hay una serie de riesgos para todas las sociedades, su comportamiento y su cultura propia. Es en este punto donde hemos de pensar cuáles son las manifestaciones culturales que están teniendo más éxito y cuáles son las claves de ese éxito. No hemos de profundizar mucho para ver cómo en los últimos años se está produciendo una progresiva homogeneización cultural, consecuencia de una variable constante a lo largo de la historia: siempre se tratan de imitar de una forma u otra las características de la cultura dominante (Pérez Juste, 2008). Y como ejemplo sencillo solo hemos de fijarnos en algo impensable hace un siglo: una joven en China viste una ropa de similares características a las que podría vestir una estadounidense o una argentina.

La globalización está introduciendo una serie de patrones a seguir, una serie de guías de comportamiento y consumo que están provocando la pérdida de algunos de los valores culturales propios de muchas culturas a lo largo del globo. ¿Qué encontramos tras esto? El éxito de las formas de ocio, información, entretenimiento... en definitiva, la prevalencia de los rasgos culturales estadounidenses (Ramírez Goicoechea, 2011) sobre los de gran parte del resto del mundo.

El riesgo en esto es claro: la progresiva desaparición de las formas de expresión culturales locales en favor de otras que nos son ajenas (Bauman, 2007) y que llegan a nosotros a través de todos esos canales preestablecidos que han hecho posible la globalización. No queremos adelantarnos al siguiente capítulo, pero ante este hecho, el cual está favoreciendo la impregnación en manifestaciones culturales ajenas a través de la pérdida de los valores culturales propios, creemos que la sociedad debería estar informada y debería ser conocedora de que este es un proceso que indudablemente está ocurriendo. En este sentido, hemos de ser conscientes de los riesgos para las culturas



minoritarias incapaces de incorporarse al mundo digital o aquellas regiones del mundo menos desarrolladas, cuya falta de acceso a este proceso por la falta de recursos puede determinar una extensión de la brecha entre los países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo, generando una situación de mayor exclusión de la que viven actualmente (Ovide, 2008).

Sin embargo, no solamente hemos de ver en el campo de la cultura los cambios introducidos por la globalización. Hemos de tener en cuenta que el fenómeno globalizador ha entrado de lleno en unas sociedades que hasta ahora se encontraban muy apegadas a lo local. El choque ahí es, también, evidente. Surge en esa situación una nueva respuesta. La población es cada día más consciente de que su ámbito de acción no es únicamente ya su círculo más cercano, sino que participa ya en un contexto más amplio, un ámbito global. Es por esto que se tiene ya una consciencia de que las acciones y los procesos globales tienen incidencia sobre lo local y que, a la inversa, las acciones locales pueden trascender y tener un impacto global. Esa lógica que va impregnando el pensamiento individual hace que las comunidades cada vez estén más *glocalizadas*, es decir, que sean conscientes de esa bicefalia contextual. Sería un proceso, como describe Ramírez Goicoechea (2011) de “*universalización del particularismo y particularización del universalismo*” (p. 563). Como ejemplo de esto, la misma autora menciona el caso de los refrescos, uno de los símbolos de la globalización, cuyas fórmulas en muchos casos tienen que ser modificadas dependiendo el país en el que se comercialicen.

\*\*\*

Por otra parte, hemos de hacer un balance de los efectos que las migraciones ofrecen sobre las comunidades y las sociedades involucradas. Generalmente, suelen hacerse valoraciones sobre las consecuencias de la inmigración, aunque en este caso nos gustaría empezar por los efectos sobre las sociedades de origen, los efectos que provoca la emigración en las sociedades.

Por lo general, la emigración suele ser una válvula de escape ante las dificultades socioeconómicas que se dan en algunas partes del mundo. De esta

forma, la emigración suele aliviar la presión demográfica en algunos países a costa de perder gran potencial (Fernández y Goenechea, 2009). Por una parte, los países emisores pierden una mano de obra importante, más aún si tenemos en cuenta que la edad de emigración suele ser bastante baja; por otra parte, es común que muchos países pierdan un capital humano remarcable, al poder ser estos emigrantes personas altamente cualificadas. Últimamente se ha puesto como ejemplo un país emergente como la India, exportadora de una mano de obra altamente cualificada en el ámbito científico-técnico, aunque en nuestro propio país se ha observado una fuga de personas con un gran *background* formativo que ante la falta de oportunidades laborales ha debido emigrar. Queremos exponer con esto que no solo los receptores se ven afectados, sino que hay algunas consecuencias, a veces serias, para los países emisores de migrantes.

Comentado esto, no podemos obviar que la llegada de inmigrantes genera tensiones y cambios sobre las sociedades receptoras. Hemos de tener en cuenta en este punto que nos encontramos en un momento de cambio, de transformación. Hasta ahora la ciudadanía se encontraba asentada y acomodada en un ambiente de cierta estabilidad y homogeneidad. El vecino, por muy distinto que fuera, siempre iba a encontrar una base de entendimiento con nosotros, pues sus esquemas mentales eran similares a los nuestros. Sin embargo, el *boom* migratorio ha provocado una mutación paulatina de las sociedades. El gráfico mostrado anteriormente es revelador, aunque solo se refiera a España: cada vez hay una mayor inmigración y, por ello, cada vez hay una mayor diversidad cultural en nuestras sociedades, algo que puede trasladarse a todo el entorno del mundo desarrollado. Este es el primer efecto, evidente y lógico, pero que hemos de resaltar: las migraciones generan en los lugares de destino unas condiciones de pluriculturalidad, esto es, la presencia en el mismo lugar de personas integrantes de más de una cultura, algo que muchas veces se plantea como un obstáculo difícil de superar (Estrena Durán, 2011). Ese cambio, en ocasiones repentino, lleva a actitudes y comportamientos contraproducentes basados, generalmente, en el desconocimiento y la incompreensión de los que llegan.

Este tránsito conlleva una adaptación, tanto de los locales como de los recién llegados. Hemos de comprender que el cambio puede ser brusco en ambos casos. Es por esto que una de las principales problemáticas que se han conocido han sido los choques en la convivencia en esos nuevos escenarios donde integrantes de diferentes culturas han tenido que compartir espacios (Mínguez Vallejos, 2007) que, en muchos casos, han acabado en comportamientos segregadores, racistas y xenófobos. A esta problemática hemos de darle una respuesta decidida. Así, como señala Reques Velasco (2007)

“políticos, investigadores sociales, medios de comunicación, y muy especialmente enseñantes, en un esfuerzo de pedagogía social en relación al fenómeno de la inmigración, deberíamos contribuir. (sic) A romper tópicos infundados, a distinguir entre realidades y mitos, entre hechos y opiniones, entre ciencia social e ideología”. (p. 339).

Por lo tanto, no hemos de ver la inmigración como algo perjudicial a pesar de que algunos sectores se empeñen en ello. Si atendemos a la tendencia demográfica de los países desarrollados, se observa claramente cómo para éstos será muy complicado mantener su estado del bienestar y sus servicios sociales básicos sin un flujo migratorio externo. Las tasas de mortalidad están superando a las de natalidad, y con ello el crecimiento de la población es imposible. De cara al presente, y sobre todo al futuro, hemos de pensar en una población tendente al envejecimiento sin un relevo claro que le sustituya en el mercado laboral y, por tanto, contribuya al mantenimiento del estado del bienestar. Frente a esto, hemos de observar la inmigración como un elemento positivo en lo que se refiere a la inversión de la tendencia demográfica actual y la sostenibilidad de los servicios públicos (Reques Velasco, 2007).

## **5. Por una respuesta transformadora: hacia la escuela intercultural.**

La situación resultante que puede deducirse de los apartados anteriores es la de un escenario social realmente variado y diverso. Nuestro alrededor es cada día menos homogéneo y se produce una gran variedad de propuestas culturales

en el contexto en el que nos movemos. Esto afecta de una forma importante a la escuela. Como una imagen que es de la realidad social, la escuela se ve cada día más afectada por ese aumento de la diversidad cultural que la rodea y, por ello, no podemos girar la cabeza y negar que la esta se encuentra ante el importante reto de dar respuesta a una nueva situación que hace cincuenta años era impensable.

Si atendemos a los datos más recientes publicados detalladamente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (curso académico 2017-2018), nos encontramos con un hecho objetivo: en total hay algo más de 167.000 alumnos extranjeros matriculados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de un total de 1,9 millones de alumnos y alumnas (MEFP, 2019), lo que en proporción hace del alumnado extranjero alrededor de un 9 % del total.

Dar respuesta a esta diversidad es uno de los principales cometidos que las instituciones educativas han de tener, no ya solo para fomentar una comprensión mutua entre compañeros y compañeras dentro de las aulas, sino con el objetivo de posibilitar una comprensión del marco crecientemente diverso que se ve más allá del centro educativo, es decir, posibilitando que el alumnado comprenda y sepa imbuirse en la sociedad diversa en la que va a desarrollar su proyecto vital.

Es en este momento donde hemos de hacernos una pregunta: ¿qué camino ha de seguir la escuela para lograr ese objetivo de dar respuesta a la diversidad cultural? Varias han sido las respuestas que históricamente se han dado desde la escuela a procesos de aumento de la diversidad. En el presente Trabajo Fin de Máster apostamos por responder a la diversidad cultural bajo los preceptos de la interculturalidad como propuesta que vemos más óptima y más enriquecedora en la formación del alumnado y, por consiguiente, de la ciudadanía. Ahora bien, ¿qué es la interculturalidad? ¿Es posible adaptar la escuela a las propuestas interculturales?

### **5.1. ¿Qué es la interculturalidad?**

Cuando hablamos de interculturalidad, en primer lugar hemos de pensar en un fin, una situación generada a partir de la puesta en práctica de medidas y

comportamientos marcadamente interculturales. Ahora bien, no es la interculturalidad algo espontáneo que surge de la nada. Tras su imagen actual hay un largo camino de análisis social, propuestas y largos debates en el ámbito investigador.

Partimos para poder hablar de qué es la interculturalidad de un factor del que venimos hablando a lo largo de todo el presente trabajo, como lo es la creciente diversidad cultural en nuestras sociedades. Ante ella, a lo largo casi del último siglo vienen proponiéndose diversas respuestas, por lo general relacionadas entre ellas, siendo reemplazadas sucesivamente unas por otras con el correr del tiempo y el creciente debate que se va generando en torno a ellas.

Si pensamos en los comportamientos frente a la diversidad cultural en la primera parte del siglo pasado, hemos de hacer referencia casi inequívocamente a las situaciones de segregación y exclusión social que se produjeron en la mayor parte de los países de Occidente, tendencia basada en la diferencia y la extendida creencia por entonces de que las minorías étnicas y culturales carecían de una igualdad real respecto a las culturas mayoritarias. Un ejemplo claro de esto fue la situación de los afroamericanos en los Estados Unidos durante gran parte del siglo XX, cuyo rasgo principal fue la de la discriminación activa y el rechazo por una gran parte de la población blanca.

Lo cierto es que esa noción de la diversidad como algo negativo tardaría en superarse. Fue durante la segunda mitad del siglo XX cuando en diversos campos de las ciencias sociales como la Sociología o la Antropología, empezó a pensarse en una nueva forma de aproximarse y dar una respuesta a la creciente diversidad que iba viéndose en las sociedades. La realidad era en ese momento que ya no había en el seno de las sociedades una serie de minorías “típicas” o “tradicionales” conocidas, sino que las minorías y la diversidad cultural empezaban a extenderse como consecuencia de las migraciones que empezaban ya a verse en el mundo.

En esta situación, a vista de las teorías propuestas por los científicos sociales y los movimientos sociales y políticos que empezaban a desarrollarse con una visión más amplia y aperturista del mundo, empezó a repensarse si la

reacción más beneficiosa para la ciudadanía era ese rechazo frontal o si, por el contrario, podía desarrollarse un marco de aceptación de la diversidad cultural, de forma que pudiera implantarse un nuevo modelo de entendimiento más pacífico y menos discriminatorio.

En ese contexto, comenzó a constituirse una nueva práctica, un nuevo enfoque que respondía a la diversidad cultural y las tensiones que hasta ese momento se habían generado. Este modelo se conoce multiculturalismo, y aún continua vigente actualmente con mucho apoyo social. Esta nueva corriente vino a proponer una nueva valoración de la diversidad cultural, propugnando una valoración positiva de la misma frente al rechazo, la estigmatización y los intentos de asimilación y homogeneización cultural precedentes. Los defensores del multiculturalismo buscan la implantación de una sociedad multicultural, esto es, una sociedad en la que se reconozca la presencia y la igualdad de derechos de todos los grupos culturales existentes, tanto los mayoritarios como los minoritarios, de forma que esas diferencias -en el sentido más positivo del término- puedan mantenerse intactas. Se trataría, pues, de practicar comportamientos de *discriminación positiva*, a través de los cuales se consiguiera una igualdad de derechos, pero siempre desde la diversidad, desde la separación, desde la remarcada diferencia (Ramírez Goicoechea, 2011). Esto nos lleva a pensar cuáles serían los avances del multiculturalismo en la búsqueda de esa multiculturalidad.<sup>2</sup> Si bien es cierto que se supera esa idea de inferioridad y rechazo de la diversidad y las minorías, es de señalar que no se promueve un entendimiento entre los distintos grupos culturales existentes; más allá de promover la aceptación de unos por parte de los otros, sigue manteniéndose esa idea de separación e incomunicación entre ellos y, con ello, esa noción de cierta segregación que viene arrastrándose desde muy atrás en el tiempo.

---

<sup>2</sup> Es conveniente señalar las diferencias conceptuales entre multiculturalismo y multiculturalidad. Como Ramírez Goicoechea (2011) señala, el multiculturalismo (sufijo *-ismo*) se refiere a la tendencia o ideología que promueve una serie de actitudes o modos de actuar, mientras que la multiculturalidad (sufijo *-idad*) sería, más bien, sería el resultado del anterior.

Frente a estos postulados del multiculturalismo, desde las últimas décadas del siglo pasado -y más tarde en Europa que en América- empezó a pensarse una fórmula con la cual poder ir logrando una integración realmente efectiva en el seno de las sociedades culturalmente diversas. Y es que, si bien es cierto que la aceptación de la diversidad puede llevar a un mayor grado de integración, esta no puede ser del todo completa si se promueve la creación de barreras o fronteras que separen unos grupos culturales de otros. En este sentido, el interculturalismo surgió como una alternativa al multiculturalismo: si este último pone el acento en las diferencias, el interculturalismo da un paso más y propugna la necesidad de crear un marco de entendimiento que promueva el establecimiento de un diálogo, una comunicación entre todas las culturas que coexisten en un mismo territorio (Rosa Oliveira, Alfonso Oliveira y Chequino Manzanello, 2015).

En comparación con el multiculturalismo, el interculturalismo supone un avance sustancial, pues sugiere acabar con esos márgenes diferenciadores para lograr una sociedad más integrada, en la cual el entendimiento y el diálogo entre culturas serían la base de la cohesión y la armonía social. De esta forma, reconociendo la ya mencionada diversidad, se trataría de avanzar hacia un modelo social menos segregador y más inclusivo, cuyo punto de partida sería un diálogo tolerante entre las distintas culturas que forman una sociedad, un intercambio mutuo que se traduciría en beneficios para ambas y que determinaría un desarrollo futuro, si no conjunto, al menos cooperativo (Vargas Peña, 2007).

Esta es la gran cuestión que debemos afrontar en este momento: cuál es la sociedad que queremos construir. Superados *a priori* y definitivamente los discursos segregador y asimilacionista, hemos de elegir qué camino seguir como conjunto social y qué ciudadanía queremos formar a tenor de esto. Si ya algunos estudiosos predijeron un verdadero *choque de civilizaciones* imparable e inevitable como resultado de las insalvables diferencias entre las culturas repartidas a lo largo y ancho del globo (Huntington, 2001), y han mostrado como utópica una verdadera comunicación intercultural, es un punto de encuentro que se ha de buscar un modo de generar un escenario de convivencia y cooperación

mutuos. Así, Bauman (2013) señala que “[...] la comunicación entre las culturas (incluyendo las culturas entre distintas generaciones) genera un problema que desea -de modo anhelante- ser resuelto, y que busca con ansia un camino que le saque del difícil dilema.” (pp. 72-73).

Es la interculturalidad, pues, un objetivo que se ve como necesario y útil en nuestras sociedades actuales. La cuestión ahora es cómo hacer frente a esas dificultades inherentes a un proceso tan complejo como es fomentar el entendimiento entre personas que han nacido y han adquirido valores culturales diferentes. En esta tarea, la escuela como motor de cambio social ha de representar un papel protagónico; si de verdad alcanzar ese cambio hemos de partir por cimentar las bases de la que será la ciudadanía del presente y el futuro.

## **5.2. La escuela ante la diversidad cultural.**

Por lo general, la escuela ha tenido reacciones diversas ante el aumento de la diversidad cultural en las aulas. A tenor de los planteamientos vigentes en cada momento histórico, se fueron sucediendo dentro de la administración educativa diversas respuestas al hecho pluricultural. De esta forma, en un primer momento (décadas de 1970 y 1980) empezaron a plantearse actuaciones tendentes a la asimilación de las minorías (tanto locales como extranjeras) dentro de los centros educativos (Escarbajal Frutos, 2009). El objetivo de las prácticas educativas en esa época no era otro que homogeneizar la realidad social, formar un tipo de ciudadanos y ciudadanas imbuidos de los valores culturales mayoritarios, de forma que los rasgos culturales originarios de las minorías fueran progresivamente desapareciendo y fuera creándose una sociedad completamente homogénea. Este tipo de escuela cumplía con sus propósitos, pues de alguna forma reducía el riesgo de que hubiera conflictos como consecuencia del choque cultural.

Otra línea de actuación frente a la diversidad cultural fue la segregación escolar. Los alumnos y alumnas inmigrantes o pertenecientes a los grupos culturales minoritarios quedaban separados en aulas de atención especial, lo cual denotaba una cierta discriminación. En estos casos, los programas de Atención a la Diversidad se basaban en importantes adaptaciones curriculares



significativas, rebajando sustancialmente los objetivos y las competencias que se pretendían inculcar (Díez *et al.*, 2012), de forma que este alumnado quedaba en una posición de desventaja frente al resto.

Fue durante la última década del siglo pasado cuando empezó a desarrollarse una nueva propuesta pedagógica, la de las escuelas inclusivas. Frente a la homogeneización o la segregación, los postulados inclusivos promueven una nueva aproximación a la diversidad del alumnado, más abierta. Y es que, si nos fijamos, aún siendo parecidos, todos somos diferentes. Es por esto que se aboga por una visión más aperturista y menos estigmatizadora de la diversidad en las aulas.

En relación con el desarrollo del modelo de escuelas inclusivas, empezó a generarse una conciencia de aceptación de la diversidad cultural. Era este un hecho en crecimiento durante los años 90, y como tal se comprendió que la respuesta no podía seguir siendo la asimilación o la segregación. De esta forma, se aceptó la diversidad cultural en la escuela bajo el marco del multiculturalismo. Esta diversidad se respetaba, pero en ningún caso se ofrecía ni se fomentaba dentro del marco escolar el diálogo, o la cooperación intercultural. Y no decimos que no se dieran esas prácticas, sino que no se fomentaban como un objetivo prioritario de los programas escolares o los *curricula* académicos.

Este modelo de educación multicultural se encuentra en la esencia de los sistemas educativos de muchos países europeos. Sin embargo, si atendemos a la tendencia cuantitativa de las migraciones expuesta más arriba, hemos de pensar que la diversidad cultural va a seguir aumentando a nuestro alrededor. Esa apuesta por el multiculturalismo en la escuela respondió en su momento a una realidad nueva (las migraciones de los años 90) que, desde luego, no es comparable a la realidad actual, donde la diversidad cultural es bastante más acusada. Como Escarbajal Frutos (2009) menciona, el futuro más inmediato de la institución educativa pasa por adoptar los fundamentos de una educación intercultural, cuyo punto de partida será el cambio de la cultura escolar vigente hacia propuestas más novedosas e innovadoras.

### **5.3. La escuela intercultural: fundamentos.**

Los planteamientos en torno a la escuela intercultural son bastante recientes en el tiempo en el ámbito pedagógico. De esta forma, podemos ver en ese período de tránsito entre los siglos XX y XXI el surgimiento de una literatura académica tendente a construir el posible marco de actuación y práctica intercultural dentro de la institución educativa como forma de superar la multiculturalidad vigente.

Sin embargo, antes de hablar de escuela intercultural, nos gustaría detenernos un poco en hablar de qué tipo de escuela queremos tener como referencia. Y es que, en el contexto actual, la escuela se está viendo poco a poco modificada nos guste o no. Atrás quedó aquel modelo escolar basado únicamente en la transmisión de los saberes técnicos distribuidos por materias. Esa visión decimonónica de la escuela está dejando paso a otras funciones que antaño no se contemplaban. De esta forma, según señalan Fernández Enguita y Terrén (2008), la escuela ha de representar en el momento actual la garantía de tres elementos fundamentales: la base de la cohesión social; la integración política del alumnado; y el desarrollo personal de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que acuden a ella. De esta forma, la escuela garantizará que toda la sociedad se mantenga unida bajo las condiciones de igualdad de derechos y oportunidades que rigen nuestro modelo social; que todo el alumnado se incorpore a la ciudadanía de su región y participe libre y autónomamente en ella; y, finalmente, que se velará por el desarrollo autónomo de todo el alumnado sin importar su origen, creencias o valores culturales, de forma que en el futuro actúe como miembro activo de la sociedad en la que vive.

Los propósitos que Fernández Enguita y Terén presentan como básicos para la escuela más allá de la transmisión de conocimientos puramente académicos en las aulas nos han de llevar a hacer una reflexión, y es cómo incluirlos en el marco educativo actual sometido como hemos visto a un aumento de la diversidad cultural en las aulas.

Nos enfrentamos con lo anterior a una serie de dilemas a los que la escuela empezó a enfrentarse hace algo más de dos décadas en nuestro país y a las

que todavía no ha encontrado una solución. No resulta complicado pensar cuáles son las causas que dificultan la solución a esos dilemas, pues asumir esas tareas para la escuela en un contexto de homogeneidad es sencillo, pero no lo es tanto en un contexto de heterogeneidad cultural. Todavía no hay un bagaje, un trasfondo, una experiencia docente contrastada que garantice un éxito de la escuela ante el reto de enfrentarse a un conjunto de alumnos y alumnas realmente pluricultural.

Es por esto por lo que se vienen desarrollando desde hace algunos años, como señalamos al inicio de este subapartado, numerosas investigaciones en torno a la escuela y cómo ésta podría adaptarse a este nuevo contexto. Si bien es cierto que la diversidad se acepta, y esto es un paso grande, los estudios más recientes no huelgan reconocer que en el futuro más inmediato, y con la necesidad de cumplir esos propósitos que señalamos, la escuela ha de tomar el camino de la interculturalidad en orden a lograr satisfacer las necesidades de todo alumnado (Escarbajal Frutos, 2009; Fernández Enguita y Terén, 2008).

En este sentido, la escuela intercultural parte de una serie de premisas y líneas de actuación tendentes a lograr una serie de objetivos adaptados a los tiempos que corren. Así, atendiendo a las propuestas hechas por los especialistas en lo referido a la educación intercultural, hemos de señalar una serie de cambios significativos en lo que la concepción de la escuela se refiere. En ese avance hacia el fomento de la cohesión social, los defensores de la escuela intercultural proponen un cambio sustancial: empezar a valorar la diversidad cultural como algo positivo. Si hasta ahora la aproximación a este factor era abiertamente negativo o, en el mejor de los casos, marcado por la indiferencia, la escuela intercultural busca hacer de la diversidad un elemento más dentro del proceso educativo (Aguado, 2004; García Ruiz, 2009). Es cierto que asumir este compromiso de valorar las categorías culturales ajenas requiere un período de aceptación en cualquier sociedad, pues requiere traspasar ciertas fronteras entre lo propio y lo ajeno que hasta ahora se han mantenido bien sólidas (Lin, 2012).

Siguiendo con lo anterior, es algo natural empezar a reconocer la diversidad cultural como un hecho irrefutable. La escuela tiene que saber qué ciudadanía quiere formar y qué valores ha de transmitir (Paz Abril, 2011). Si de verdad queremos formar una ciudadanía cohesionada, hemos de pensar en una escuela realmente integradora que tenga en cuenta a todos y cada uno de sus miembros (López Noguero, 2008). Y, en nuestro caso, esta integración pasa por el reconocimiento de aquellas minorías culturales, tanto las locales, como aquellas minorías generadas por la inmigración. Así, la escuela intercultural surge como una propuesta de renovación tanto práctica como teórica de la institución educativa tendente a tener en cuenta, respetar y contribuir al mantenimiento y no la desaparición de los rasgos culturales minoritarios, de forma que se contribuya a la formación de una ciudadanía respetuosa, tolerante, libre de prejuicios hacia lo desconocido y altamente cualificada para vivir y adaptarse a entornos culturalmente diversos (Escarbajal Frutos, 2009).

Precisamente, más allá de los objetivos o las modificaciones de la escuela que propondremos más abajo, en lo anterior está el *quid* de la cuestión. Más allá de cambiar metodologías, el *curriculum*, etc., el gran cambio ha de venir del cambio en la percepción de las culturas minoritarias. Si tradicionalmente la escuela ha tendido a la homogeneización, nos encontramos en un punto en el que ese modelo no puede seguir sosteniéndose (Morillas Gómez y Llopis Pla, 2011), y apoyos en el ámbito social y político no le faltan. Hemos llegado a un momento en el que la diversidad cultural es tal, que la asimilación no es algo factible ni deseable. Tampoco lo son la aceptación y el aislamiento propuestos por el multiculturalismo. Estamos en ese momento en el que progresivamente la escuela ha de ir abriéndose hasta lograr que esas minorías empiecen a aportar sus valores y sus formas de análisis de la realidad en igualdad de condiciones y con la garantía de ser escuchadas y respetadas (Gutiérrez Pequeño, 2009). Siempre se habla de la cultura como un elemento diferencial en las sociedades y los individuos. Pues bien, en eso es en lo que se traduciría la aportación de estas minorías, en la formación de un alumnado conocedor de otras culturas además de la suya, un alumnado ciertamente cosmopolita.

Este último aspecto tiene gran relevancia, pues señala también para vivir en qué sociedad estamos formando al alumnado. La escuela es una preparadora para la vida, y por ello debe adaptarse a las cambiantes condiciones sociales que vivimos actualmente. El conocer y familiarizarse con ese contexto de diversidad ha de ser uno de los principales fines que la institución educativa ha de marcarse en este momento (Escarbajal Frutos, 2014). Con esto, se lograría formar una ciudadanía consciente de las características del mundo en el que vive, además de capaz de adaptarse a entornos de sociabilidad pluriculturales, un elemento fundamental en nuestro futuro más cercano.

En definitiva, hemos caracterizado los fundamentos principales de las propuestas más trascendentes en torno a la puesta en marcha de una escuela intercultural, partiendo de la necesidad de adaptar el sistema educativo a las nuevas condiciones sociales para poder lograr sus objetivos formativos, siendo entre estas adaptaciones fundamental el reconocimiento de las minorías y sus culturas, de forma que esa diversidad cultural tenga una repercusión importante en los valores, las actitudes y las aptitudes adquiridas por el alumnado durante su escolarización.

#### **5.4. La escuela intercultural: objetivos.**

Si bien comentamos más arriba algunos de los objetivos o propósitos de la escuela en general, aquí nos centraremos en desglosar cuáles son las metas que nos proponemos al hablar de esa escuela *intercultural*, y cuáles serían los aspectos de estas que afectarían en mayor medida al devenir futuro de nuestra sociedad.

Lo cierto es que, si atendemos a la literatura pedagógica especializada en este tema, la variedad de objetivos que se establecen en relación con la educación intercultural son variados y realmente amplios. El primer y fundamental objetivo en el que todos los autores coinciden es en la necesidad de reconocer la diversidad y la heterogeneidad cultural (Nussbaum, 2010), y a los integrantes de las culturas minoritarias (Lin, 2012). La adopción de este objetivo es, además, un fundamento básico para lograr la interculturalidad social como señalamos anteriormente. En este sentido, la UNESCO promovió el

reconocimiento de la diversidad cultural presente en las sociedades actuales, manteniendo como marco de entendimiento la Declaración Universal de los Derechos Humanos (López Rupérez, 2013).

Este reconocimiento en la escuela de la diversidad cultural resulta imprescindible si queremos transmitir a los alumnos y alumnas esos valores básicos en los que descansa nuestra sociedad, como lo son la democracia, la justicia o la equidad. Se trata de crear un contexto de comprensión y convivencia en la diversidad (Aguado y Mata, 2017). Sería este el cimiento sobre el que construir, después, una ciudadanía consciente de la diversidad, respetuosa con la misma y comprometida con su mantenimiento. En este sentido, la escuela intercultural se posiciona a favor del mantenimiento de la diversidad cultural como factor enriquecedor de cualquier sociedad, proponiendo para ello respetar todas las culturas presentes en la escuela, y fomentar su interrelación y sus intercambios.

Es precisamente aquí donde nos topamos con algunas dificultades importantes. Y es que la escuela, como uno de los principales agentes de socialización, tiene una parte importante de responsabilidad en la creación de las identidades por parte del alumnado (López Rupérez, 2013). Es en este punto en el que hemos de incidir si queremos lograr esa ciudadanía intercultural. La identidad se crea a partir de varios elementos que entran en juego, entre ellos los culturales, los de origen, los de género, los de clase social, etc. En condiciones de homogeneidad, esa identidad que se crea en las primeras etapas vitales se mantiene de forma estable a lo largo de la existencia de cada persona. En este momento, dada la incertidumbre, los repentinos cambios introducidos por la globalización y el aumento de los contextos de diversidad cultural, podemos afirmar que las identidades personales no tienen la estabilidad que se veía hace unos años (Jiménez y Goenechea, 2014). En relación con esto surge el concepto de *identidades culturales múltiples* que enfatiza esa idea de pérdida de rigidez del proceso de creación de la identidad, que pasa a convertirse en algo mucho más dinámico (Vargas Peña, 2007), y en lo que la escuela intercultural tiene que incidir claramente. Si tenemos en cuenta la necesidad de que la sociedad del futuro sea capaz de adaptarse a contextos diversos, es una

obligación y, por tanto, un objetivo prioritario de la escuela intercultural contribuir a la creación de esa *identidad cultural múltiple*.

Ante esta inestabilidad en la identidad -no vista como algo negativo, sino un reto positivo para cada persona- es ante la que tiene que actuar la escuela intercultural. La cultura tiene un peso importante en la creación de nuestra identidad y en la aparición de nuestro sentimiento de pertenencia a una u otra comunidad, a uno u otro colectivo. El objetivo ante esto es dotar al alumnado de las herramientas necesarias para posicionarse frente a la amplia gama de posibilidades de elección que tiene en ese proceso de creación o transformación de su identidad. Generar una capacidad de crítica y análisis de los valores y las categorías culturales vistos como propios y también de los ajenos (López Ruiz, 2007; Vera Vila, 2012; Zamora, 2018), de forma que tenga la capacidad de seleccionar autónoma y libremente cuáles son aquellos que mejor solventan sus inquietudes en cada momento de su vida.

La adopción de esas herramientas de análisis y crítica son imprescindibles en la formación del alumnado si queremos que esta sea realmente intercultural, pues promueve la aparición de actitudes de apertura hacia lo ajeno, hacia los valores distintos a los nuestros, de forma que surja un marco de comprensión de los *otros* a pesar de disentir en su forma de comprender y valorar la realidad.

En este sentido, la escuela intercultural ha de velar por ese conocimiento y reconocimiento de la *otredad*, de lo que le es ajeno al alumnado, de forma que se fomenten actitudes de respeto hacia los que son diferentes. Las prácticas culturales distintas, la diferente aproximación al mundo, en definitiva, el distinto bagaje cultural de cada persona no puede ser causa de discriminación o rechazo. Es por esto por lo que, desde la comprensión de esos *otros*, la escuela ha de poner en valor la dignidad de cada persona más allá de su identidad o de su cultura (Pérez Juste, 2008).

Con lo anterior, además de lograr una comprensión del otro -lo particular- lograremos otro de los objetivos fundamentales que se marca de la escuela intercultural, como lo es la comprensión por parte del alumnado de su inserción en una sociedad y un mundo realmente plurales y diversos -lo general-

(Fernández y Goenechea, 2009). Pero no hemos de quedarnos únicamente aquí. Una escuela realmente intercultural ha de fomentar la relación, la comunicación, el diálogo, de forma que el alumnado autónomamente vaya descubriendo otras culturas (Escarbajal Frutos, 2011), otras propuestas a las suyas, y que autónomamente pueda hacer valoraciones fundamentadas sobre ellas.

De igual forma, se lograrían erradicar desde la base una serie de comportamientos y actitudes que parecen mantenerse los últimos años a pesar del esfuerzo que se ha puesto en minimizarlos. Así, la comprensión de la diversidad cultural y las minorías contribuiría a acabar con ciertos estigmas realmente extendidos en torno a los inmigrantes y las minorías, ayudando esto a crear un marco de tolerancia y respeto (Nussbaum, 2010). De esta forma, además, irían desapareciendo otros comportamientos que últimamente parecen estar en alza, como lo son el racismo y la xenofobia (Essomba, 2008).

No hemos de olvidarnos de los objetivos interculturales frente al reto de la globalización. Expusimos arriba los retos de la globalización, entre ellos la tendencia cada vez más evidente a la homogeneización cultural, y el riesgo de que algunos rasgos culturales particulares fueran desapareciendo. En este sentido, la escuela intercultural ha de velar por que el alumnado sepa diferenciar los dos ámbitos, lo local y lo global, y a la vez sepa moverse entre uno y otro, sin que ello suponga suprimir o abandonar sus rasgos culturales originarios (Tourrián López, 2008). En relación con lo expuesto antes, se trataría de enfatizar esa *identidad múltiple*, de forma que en el contexto de lo global sepa valorarse y mantenerse la cultura propia frente a los impulsos de la homogenización cultural que se están dando.

¿En qué culminaría la adopción de todos los objetivos anteriormente expuestos? En la adquisición de una (o unas) competencia intercultural. En este momento en el que tanto se habla de la educación enfocada a competencias, sería interesante introducir en el currículo esta competencia intercultural, entendida como la competencia relacionada con la comprensión de las



condiciones sociales actuales en el sentido de favorecer la tolerancia, la igualdad y la cooperación intercultural (Méndez García, 2006).

En resumen, hemos expuesto los principales objetivos que la escuela intercultural se marca como meta. Principalmente estos suelen referirse a la necesidad de comprender qué es la diversidad cultural y los beneficios de esta con el objetivo de lograr un marco de entendimiento y cooperación intercultural que redunde en el beneficio de toda la sociedad.

### **5.5. La escuela intercultural: retos planteados.**

Si bien la escuela intercultural se plantea unos objetivos con los que trabajar en las aulas, hemos de señalar que, desde el prisma actual, todavía se enfrenta a una serie de dificultades y retos que impiden una intervención educativa realmente intercultural en nuestro sistema educativo.

En este sentido, aún encontramos algunos déficits que han de ser paulatinamente subsanados en orden a lograr una verdadera práctica intercultural en la escuela. El primero entre todos estos cambios a llevarse a cabo es el relacionado con el currículo escolar vigente. De esta forma, hemos de centrar nuestro primer punto de acción en la modificación de currículo escolar en lo referido a la interculturalidad. Atendiendo a las últimas leyes educativas de nuestro país, podemos decir que el primer avance en materia de interculturalidad lo dio la Ley Orgánica de Educación aprobada en 2006. Aunque el avance no fue sustancial, sí que se vio un claro cambio de intenciones al mostrar un compromiso con la equidad educativa (Fernández y Goenechea, 2009). Los cambios introducidos por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa no modificaron este aspecto, de forma que hasta la actualidad aún no se ha visto en ninguna ley educativa la necesidad de introducir la interculturalidad como competencia transversal.

Ante esto surgen posturas críticas, que entienden la necesidad imperiosa de introducir estos elementos interculturales en los planes de estudio, algo que es evidente si atendemos al mundo que nos rodea. La idea de la hegemonía occidental que empezó a tomar cuerpo durante la época del imperialismo entre

los siglos XVIII y XIX creó un imaginario de superioridad occidental que todavía hoy se mantiene casi intacto. De esta forma, hemos de señalar el marcado carácter etnocéntrico del currículo como uno de los principales retos a los que se enfrenta la escuela en su camino hacia la interculturalidad (Besalú, 2010). El dar voz a culturas que han sido históricamente silenciadas se presenta como un imperativo si queremos dar un enfoque realmente intercultural a la escuela (Gutiérrez Pequeño, 2009), más aún teniendo en cuenta que es probable que un/a integrante de esa cultura puede estar sentado en el aula siguiendo la clase y puede sentirse excluido/a.

En este sentido, el currículo ha de hacer frente al nuevo contexto social en el que se enmarca la escuela, un contexto de diversidad en el que el diálogo y cooperación han de ser fomentados. De esta forma, ha de pensarse en un nuevo modelo curricular, una introducción de la interculturalidad de lleno en el ámbito de la planificación escolar, sin que esta sea únicamente un contenido tratado tangencialmente en alguna asignatura (Vargas Peña, 2007). Y esto no significa únicamente añadir contenidos referidos a otras culturas a un currículo ya de por sí bastante sobrecargado de contenidos; se trata, en cambio, de buscar un nuevo acomodo para una metodología didáctica intercultural (Fernández y Goenechea, 2009), a una forma de “interculturalizar” el contenido a la vez que se crea un marco para transmitir ese contenido de una forma que se valore como realmente intercultural.

Este cambio curricular se hace más necesario hoy que nunca. Los medios de comunicación transmiten una imagen de los inmigrantes que genera estereotipos y termina por estigmatizarlos, creándose una imagen falsa o parcial de la realidad que viven y los motivos que les llevan a emigrar. Esto lleva a esa incompreensión de la que ya hemos hablado (Torrés Santomé, 2008), generada en gran medida por ese *currículum oculto* presente en todos los ámbitos y que, en este caso, ha de ser neutralizado en la escuela.

Sin embargo, no hemos de quedarnos únicamente en los problemas localizados en el currículo. Una educación intercultural ha de llevar aparejado un cambio metodológico claro (Escarbajal Frutos, 2009). Dijimos que uno de los

objetivos principales de la interculturalidad es el diálogo intercultural, la comprensión y la capacidad de análisis. En relación con esto, hemos de promover un cambio en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si queremos un alumnado capaz de dialogar, criticar y analizar su mundo, hemos de tratar que su experiencia escolar esté relacionada directamente con la adquisición de las habilidades para poder llevar a cabo esos procesos mentales. De esta forma, sería necesario repensar qué tipo de materiales didácticos utilizamos, con qué fin, y cuáles serían las metodologías didácticas más adecuadas en este sentido (Besalú, 2010). Así, una apuesta por acercar esos procesos al aula, por plantear actividades encaminadas a hacer al alumnado pensar, reflexionar, debatir e interaccionar con sus compañeros y compañeras (Lin, 2012) podría resultar realmente valiosa si queremos fomentar esas actitudes que contribuyen a la interculturalidad.

Otro elemento a destacar entre los retos que crea la escuela intercultural es la formación del profesorado. Hemos sostenido durante el presente trabajo que la diversidad cultural aumenta tanto en la calle como en las aulas y que hemos de dar una respuesta a ese proceso. Sin embargo, ¿en qué posición queda el profesorado en esa ecuación?

Varios estudios cuantitativos y cualitativos se han hecho en los últimos años en torno a la figura del docente en el contexto de la educación en ámbitos marcados por la diversidad cultural. Así, sabemos que el profesorado por lo general tiende ya a aceptar que la diversidad en las aulas es un hecho y que este va a mantenerse en el tiempo. En este sentido, empiezan ya a verse ideas innovadoras en relación con hacer de los procesos educativos experiencias realmente interculturales, es decir, se empieza a tener en cuenta por parte de los cuerpos de profesores y profesoras que los alumnos culturalmente minoritarios pueden ser de gran ayuda y riqueza tanto para el desarrollo de las materias como para sus propios compañeros y compañeras, a los que conocer otras experiencias y otros puntos de vista puede serles de gran utilidad formativa (Leiva, 2008).

Si como hemos dicho el profesorado acepta esta nueva realidad y hace propuestas innovadoras, no es menos cierto que hay un déficit de formación en el ámbito intercultural para el profesorado. Es por lo esto por lo que se hace necesario que se invierta en programas de formación de los educadores, pues las buenas intenciones y la predisposición deberían ir acompañadas de un soporte formativo que ayudara a cubrir las carencias que el profesorado también admite en torno a la interculturalidad (Álvarez y González, 2007; García Llamas, 2005). Estos cursos de formación no deberían quedarse únicamente en el hecho de conocer la teoría sobre la interculturalidad, sino que deberían ir unidos a la adopción por parte del profesorado de una cierta serie de valores interculturales. Si recordamos lo dicho más arriba, la escuela intercultural no ha de fijarse solo en los contenidos para lograr ser intercultural, ha de trabajar otras cuestiones más profundas como los discursos o las formas de actuar dentro del aula (Sierra Nieto, Caparrós Martín, Vila Merino y Martín Solbes, 2017).

Sin embargo, si de verdad queremos alcanzar una escuela realmente intercultural, debemos pensar en una dimensión más amplia: el centro educativo. En este sentido, algunas autoras (Aguado y Mata, 2010), señalan la importancia de integrar en el centro educativo procesos de formación conjuntos y la creación de redes de docentes que compartan sus experiencias y reflexiones sobre la educación intercultural. Pero más allá de complementar esta formación del profesorado en los centros, se ha buscado que estos se conviertan en centros de conexión entre todos los ámbitos que le conciernen: alumnado, profesorado, familias, entorno..., de forma que todos se imbuyan en ese proceso intercultural, pues la escuela intercultural va encaminada a alcanzar a todos los miembros de la comunidad educativa, no solo a algunos sectores de ella (Leiva, 2017). En torno a esto se han puesto en práctica algunas experiencias con resultados muy positivos (Louzao Suárez y Durántez Pascual, 2012). Debemos pensar el centro educativo como un conjunto realmente centrado en atender un hecho tan importante como la interculturalidad. Y si anteriormente hablábamos de la necesidad de que el profesorado se formara en cuestiones más profundas que el mero contenido académico, lo mismo hemos de aplicar al conjunto del centro. Para lograr ese cambio podemos recurrir en primer lugar a la autonomía relativa

que todos los centros poseen. A través de sus Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el Plan de Interculturalidad pueden perfilar cuál es su postura frente a la diversidad cultural (Besalú, 2010) y, a partir de ahí, elaborar todo un conjunto de propuestas encaminadas a hacer de la escolarización una verdadera experiencia interculturalmente formativa.

La organización de jornadas destinadas a fomentar la convivencia, a conocer la inmigración y sus causas fundamentales, a poner en valor la diversidad cultural como medio de enriquecimiento y crecimiento personal (Goenechea Permisán y García García, 2011) -sin caer en el exotismo o el romanticismo frente a la interculturalidad como muchas veces ocurre- (Leiva, 2017) pueden ser algunas de las medidas a poner en funcionamiento con el objetivo de dotar a los centros de ese cariz intercultural del que estamos hablando. Estas actividades no deberían quedar, sin embargo, encerradas en el centro, sino que deberían estar abiertas a las familias y el entorno del centro. En primer lugar, es importante hacer partícipes a las familias por el hecho de que estas son las responsables últimas de la educación del alumnado, y si creemos en la educación intercultural como un proceso formativo global requeriremos un apoyo fuera de las aulas (García Ruiz, 2009). En segundo lugar, se presenta como imprescindible mostrar apertura en el centro para crear en él esa imagen de lugar de convivencia y tolerancia que queremos inculcar al alumnado. No hay mejor enseñanza que aquella que te da la experiencia, de forma que sería más fácil para el alumnado ir adquiriendo esas actitudes de apertura a lo ajeno desde la vivencia de las mismas.

Finalmente, hemos de hablar de otro de los aspectos importantes a la hora de hablar de la formación intercultural de la ciudadanía en la escuela. Y es que es muy habitual hablar y proponer proyectos de intervención o innovación metodológica intercultural enfocadas a su puesta en práctica en una u otra asignatura. Si bien es cierto que es importante buscar esa forma de impartir interculturalmente cada asignatura -y de ello daremos cuenta al final del presente trabajo-, hemos de quedarnos con una idea que poco a poco ha de ir calando y tomando cuerpo, y que comprime a la perfección muchos de las propuestas que hemos ido exponiendo anteriormente: la experiencia intercultural ha de ser un

hecho transversal en toda la etapa escolar. La formación ciudadana debe ser algo que se adquiriera en todas las materias y todas las actividades que se lleven a cabo en la escuela (Bolívar, 2007), no ha de ser algo encerrado a ninguna asignatura en concreto, y como parte de esa formación ciudadana hemos de pensar en la interculturalidad como algo que traspase esta o aquella materia y sea un valor adquirido a través de la experiencia escolar en su conjunto.

## **6. La interculturalidad aplicada a las asignaturas de Geografía e Historia: situación y propuestas de cambio.**

En este último apartado del presente Trabajo Fin de Máster nos gustaría referirnos a unas asignaturas en concreto dentro de la ESO, las de Geografía e Historia, pues son las más próximas a quien escribe y a las que se dedicará en su futuro como docente de Educación Secundaria.

A pesar de estar cuestionadas últimamente por ser asignaturas no destinadas a cumplir las exigencias del mercado laboral actual y la productividad que este requiere (Romero, 2018), la Geografía y la Historia se presentan como disciplinas imprescindibles en la formación de una ciudadanía analítica y crítica con el entorno que la rodea. Una ciudadanía sana es aquella que sabe filtrar toda la información que le llega y que, a partir de ese acto, es capaz de comprender los procesos que se están dando a su alrededor a la vez que les da las respuestas más adecuadas. De esta forma, a través del análisis histórico de los fenómenos sociales y geográficos, el alumnado adquiere las herramientas con las que lleva a cabo esos análisis que acabamos de mencionar (Besalú, 2002).

Sin embargo, si atendemos a la realidad de las aulas, las prácticas habituales en las asignaturas de *Geografía e Historia* de todos los cursos de la ESO están bastante alejadas de poder ayudar a crear esa conciencia crítica de la que acabamos de hablar. En este sentido, hemos de proponer una serie de cambios en la estructura de dicha asignatura, con el objetivo de poder acercar esta materia a la educación intercultural. Es por lo anterior que se requieren una serie de modificaciones de las cuales cada día son más conscientes tanto los investigadores como, sobre todo, el propio profesorado de *Geografía e Historia*.

Si pensamos en la función de las materias de *Geografía e Historia* a lo largo del tiempo podemos llegar a diversos puntos de encuentro que son aceptados por la gran mayoría de los investigadores. Una de las principales conclusiones a las que hemos de llegar es el marcado carácter nacionalizador que durante el siglo XIX tuvo la Historia como disciplina académica y la transmisión de esta dinámica en clave nacional a la escuela (Prats y Santacana, 2011). El resultado de esta dinámica fue la creación de una historia nacional transmitida al alumnado desde su infancia (Stavenhagen, 2008), y que con el tiempo fue calando de una forma bastante profunda en los imaginarios colectivos de las sociedades europeas principalmente. Sin querer entrar a valorar este hecho, es importante señalarlo como una respuesta educativa a una necesidad de los nacientes Estados-nación decimonónicos en el camino hacia su consolidación como tales.

¿Cuál era el contexto en aquella época? El siglo XIX fue el siglo de máxima expansión del imperialismo europeo que había arrancado a finales del siglo XV. Las potencias europeas más poderosas colonizaron territorios en otros continentes y pusieron en marcha en estos una serie de medidas que tuvieron bastantes efectos sobre la configuración de los pueblos colonizados y su cultura. Entre estos efectos hemos de ver algunos de gran trascendencia desde comienzos de la Edad Moderna, como la introducción en contextos extraeuropeos de costumbres europeas y la eliminación de algunas de las costumbres y los rasgos más definitorios de las culturas colonizadas. El resultado de esto fue una progresiva desaparición o, al menos reducción, de muchas de las producciones culturales de aquellos pueblos, un proceso del que todavía hoy percibimos algunas consecuencias.

Y es que esa visión de inferioridad de los pueblos colonizados frente a las virtudes de los conquistadores europeos (Quijano, 2000) caló rápidamente en los esquemas de pensamiento de las gentes que vivieron en ese amplio período de tiempo. El resultado fue el silencio y la paulatina desaparición de las producciones culturales y técnicas que hasta ese momento se ponían en práctica en las colonias, una tendencia que fue siendo cada vez más acusada y que poco a poco.

¿Cuál ha sido el resultado de este fenómeno? Sencillamente, la transmisión de una visión de la Historia de la humanidad centrada exclusivamente en explicar los fenómenos y los procesos históricos en clave europea, es decir, desde el punto de vista que la Europa que civilizó, mejoró las condiciones de vida e introdujo avances significativos en los territorios colonizados. Más allá de las narraciones de hechos, lo importante de esto es que se ha ido transmitiendo la idea de que Europa ha sido la protagonista de la Historia (Quijano, 2000): desde los mundos griego y romano -los padres de la identidad europea que ha ser trasladada a todo el mundo-, la lucha de las potencias europeas contra los invasores musulmanes durante la Edad Media y la Reconquista en España, pasando por los grandes imperios europeos y sus modificaciones sobre los territorios conquistados... La Historia que se ha configurado ha caído en un sesgo eurocéntrico claro, que es evidente si atendemos algo detenidamente la historiografía que ha ido produciéndose desde el siglo XIX.

Lo que nos preocupa de lo anterior es que esa visión o interpretación de la Historia llegó a las aulas en ese intento de nacionalizar a la población. En este sentido, se configuró una asignatura de *Humanidades* que resultó muy útil para crear una verdadera conciencia de pertenencia nacional de la población. Si en España se recurrió -y todavía muchos hoy recurren- al glorioso pasado del imperio en el que no se ponía el sol, otros Estados como Francia o Reino Unido recurrieron a las glorias contemporáneas de sus, por entonces, imperios coloniales. Era la visión del europeo como superior a los pueblos indígenas de las colonias (Walsh, 2010). La principal consecuencia de esta ha sido un silencio importante al que fueron y son sometidas las culturas afectadas por la colonización, un silencio que con tiempo ha contribuido a la desaparición de sus legados del saber, de sus tradiciones científico-técnicas, de sus costumbres y modos de vida, etc. (Walsh, 2007). Ha sido un proceso que, en definitiva, ha terminado por acabar en el olvido de que aquellas gentes no europeas que también tuvieron un pasado independiente, activo y, en la mayoría de los casos, exitoso.

Hemos estado hablando de la interculturalidad en la escuela, de la puesta en valor de las culturas y las expresiones culturales del alumnado extranjero y



de las minorías locales, y nos topamos de pronto con esta cuestión, la profunda visión eurocéntrica desde la que estamos transmitiendo la asignatura de *Geografía e Historia* a nuestro alumnado. Tenemos de pensar en base a esta primera reflexión, y en relación con la escuela intercultural que estamos proponiendo, qué medidas podrían tomarse para revertir esta tendencia que, según parece, empieza ya a variar en algunos aspectos. Afortunadamente, la escuela, y la materia no se encuentran solas ante el reto, pues se empieza a ver una conciencia bastante amplia entre los círculos investigadores de revisar los estudios hechos hasta el momento, ponerlos en contexto, y crear nuevas producciones historiográficas a partir de la selección de fuentes de información más diversas. Partimos, por tanto, de una práctica intercultural de por sí en la Academia, que empieza a mirar a los pueblos indígenas como coprotagonistas de la historia junto con los europeos.

Es nuestro deber si queremos atender a una escuela y unas asignaturas de *Geografía e Historia* realmente interculturales recurrir a estas producciones historiográficas como base de nuestra labor docente a la hora de impartir nuestra materia, pues hemos de poner en valor la estrecha relación entre la investigación y la divulgación escolar (Recio, 2012). Esa historia transmitida en clave europea ha de irse relegando a un segundo plano, para intentar crear un nuevo marco explicativo, más inclusivo con las culturas y los pueblos no europeos, y más enfocada a transmitir una geografía y una historia globales que pongan en valor los efectos que cada proceso histórico tuvo en el contexto global. Si, como dijimos arriba, estamos en la era de la globalización, hemos de contribuir a que los alumnos y alumnas comprendan cuál es, asimismo, la dimensión global de la Historia, pues esta es factible y puede reportar muchos beneficios al alumnado en la tarea de comprender en qué mundo vive.

Este cambio en el enfoque no debe ser, sin embargo, la única transformación que acometan nuestras asignaturas en la Educación Secundaria Obligatoria. El paso de esa historia en clave europea -y europeísta, no nos engañemos- (Valls y López, 2002) debe ir acompañada de una reflexión y unos cambios centrados en pensar qué objetivos tiene la materia y cómo estos pueden ayudar a crear esa conciencia intercultural en el alumnado.

Entre esta serie de cambios habría de empezar por la metodología en el aula. Es común cuando preguntamos a algún alumno o alumna nos responda que el principal objetivo que se marca en *Sociales* es memorizar la mayor cantidad de información posible de su libro de texto, pues su profesor le exige que desarrolle una secuencia histórica completa y de la forma más detallada posible en un examen escrito. Haciendo una pequeña revisión, nos encontramos en pleno siglo XXI con que la percepción del alumnado es que las metas de este plan de estudios originado en el siglo XIX, basado en la erudición y el conocimiento exacto del pasado (Romero, 2018). Si la sociedad actual no es igual que la decimonónica, hemos de pensar por qué, entonces, una gran parte de currículo de la *Geografía e Historia* sigue siendo el mismo y sus objetivos parecidos. ¿En qué ayuda esto a la formación de esa ciudadanía crítica, intercultural y comprometida con todas las culturas? Podríamos decir que poco, pues en ningún caso se puede alcanzar ese fin que nos pusimos de dotar al alumnado de una serie de herramientas para comprender el mundo en el que vive.

Ante esto, hemos de proponer una serie de actualizaciones que apoyen al alumnado en su formación ciudadana y no únicamente memorística. Paulatinamente van dándose algunos de estos cambios, si bien es cierto que el cambio es muy lento.

El primer cambio que se suele proponer para adaptar la *Geografía e Historia* a las necesidades del alumnado actualmente es un cambio metodológico, del que ya hemos mencionado algunas cosas. De esta forma, se pretende llevar a cabo un equilibrio entre los saberes teóricos expuestos y el aprendizaje práctico por parte del alumnado (Recio, 2012). Así, a través de la puesta en práctica de análisis en clave histórica y geográfica el alumnado podría ir descubriendo nuevos caminos en la asignatura, a la vez que iría adquiriendo un mayor interés en ella. A esto deberíamos unir un esfuerzo por acercar los temas tratados a la realidad más cotidiana y a las relaciones interpersonales (Nussbaum, 2010). En esa mayor preponderancia de las actividades prácticas frente a las teóricas debemos ver un punto fuerte en el que revertir algunos de los problemas que hemos localizado arriba, pues a través de ellas podríamos

fomentar esas aptitudes y actitudes de análisis, crítica y creación de su propia visión del mundo.

Este cambio metodológico debe ir acompañado de un replanteamiento curricular e interpretativo de la materia, encaminado a lograr modificaciones como podrían ser unos nuevos objetivos para con el alumnado o la reducción del cariz eurocéntrico de la materia (Walsh, 2007; Díez Gutiérrez, 2012). De esta forma, a través de los ejercicios prácticos, podríamos hacer un cambio de perspectiva, por ejemplo, tratando los temas históricos en relación con la actualidad o buscando fuentes sobre las que trabajar originadas en esas culturas silenciadas históricamente de las que estamos hablando.

Pensemos un poco en esto último que hemos dicho: ¿realmente puede llevarse un cambio metodológico e interpretativo en este campo? La respuesta es indudablemente afirmativa, y de ello vemos muchísimos casos a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Un ejemplo claro podría ser el tema de la Hispania medieval, en la cual convivieron durante siglos tres culturas definidas por su religión -cristianismo, judaísmo e islam-, típica y cotidianamente presentadas como antagónicas y enfrentadas. Esa es una visión estereotipada, que responde a la leyenda creada a partir de la preponderancia y creencia de superioridad de la mayoría cristiana en aquella época. ¿No podría aproximarse la escuela a ese tiempo histórico a través de fuentes no cristianas que ilustraran el ambiente de la época, y que dieran importancia a la diversidad cultural ibérica medieval? (Deusdad, 2010). Ni qué decir tienen en relación con esto los procesos de *invasión* musulmana de la Península Ibérica o la *Reconquista*. Se presentan estos como dos hechos históricos innegables y lo son, pero transmitimos al alumnado una única perspectiva, cuando nuestro deber en realidad es hacer que comprendan que fue un proceso muy diverso y que sobre él los *Otros* también dijeron cosas, también escribieron, aunque no se les reconozca todavía.

En esa ampliación de la perspectiva, en la búsqueda de otras fuentes de información más allá de la tradicionales -diferentes pero complementarias y enriquecedoras- podríamos ver un nuevo punto de partida, a través del cual

demos una visión más aperturista e intercultural a la materia, a la vez que pusiéramos en la misma categoría de valor los testimonios de los vencedores que de los vencidos, pues en ello va implícito el reconocimiento a su cultura y su papel en la Historia.

Otro ejemplo claro lo podrían ser los procesos de colonización de otros continentes por las potencias europeas. El caso es que siempre se acaba transmitiendo la visión del conquistador, y pocas veces se hace caso a los pueblos colonizados. Su historia parece desvanecerse, y con ella sus tradiciones y costumbres. Es este otro aspecto ha mejorar si de verdad queremos dar esa visión intercultural a la escuela e ir suprimiendo esos tratamientos eurocéntricos que todavía hoy se mantienen. Paradigmática para nosotros es aquí nuestra experiencia colonial más duradera, la americana, transmitida en muchos momentos de la historia como el mayor éxito civilizador y la mayor grandeza jamás vista (Krauel, 2013). Se nos olvida por lo general al tratarla en clase de explicar con un poco de profundidad quiénes eran aquellos a los que Cristóbal Colón se encontró en el *Nuevo Mundo*, pues poseían una riqueza cultural que en muchos casos fue tapada y convenientemente omitida por los cronistas de la época, olvidándose para nosotros en la actualidad. Por hacer referencia a un caso cotidiano con el que podríamos trabajar en clase: ¿de dónde vienen productos tan utilizados hoy en día en Europa como el maíz, la patata, el tomate o el chocolate? ¿Tan atrasadas eran aquellas culturas? Lo cierto es que la investigación académica en este campo arroja avances significativos (Restall, 2019; Brinkerhoff, 2016), y se conocen muchos rasgos de la cultura, las técnicas y los saberes científicos de los pueblos amerindios que ayudarían a cambiar esa imagen de salvajes incivilizados que muchas veces se transmite de ellos.

¿Queremos decir con esto que hemos de contribuir a decantarnos únicamente por esa visión “destruccionista” de la acción colonial española? Pensamos que no, pues sería esa otra visión igual de sesgada de lo que realmente ocurrió que no ayudaría en nada al alumnado en su formación. El hecho es que debemos hacer referencia a una historia verídica y científica, sin connotaciones políticas e ideológicas, en la que se reconozcan los aspectos nocivos, pero también los positivos de la acción colonial española -y cualquier

otra-, desde el reconocimiento de que enfrente no había salvajes, sino personas con unas costumbres. Y es que es ahí donde precisamente encontramos la interculturalidad, en transmitir unos hechos reconociendo a los *Otros* como sujetos de la historia iguales a nosotros.

No nos quedemos, únicamente, en la Historia, pues en este ámbito también la Geografía tiene un camino por andar. Fijémonos, sin ir más lejos, en los mapamundis utilizados por todos nosotros. ¿Qué ocupa el centro de los mapas? La respuesta es Europa, a la que se presenta como el centro del mundo, siendo además sobredimensionada en muchos casos, frente al resto del mundo, que parece su periferia (Walsh, 2007). En cambiar detalles como estos, en ofrecer otras fuentes que tiendan a revertir esa tendencia eurocéntrica deberíamos centrar parte de nuestro esfuerzo en el aula.

Es también a partir de este eurocentrismo imperante desde el que podríamos llevar a cabo tareas en el aula dirigidas a crear una conciencia crítica del alumnado. Partiendo de los clichés establecidos, de las leyendas mitificadas y presentes en nuestro pensamiento, sería interesante hacer actividades de desmitificación, de revisión en el aula por parte del alumnado, en las cuales esas interpretaciones en clave europea pudieran ser utilizadas como herramienta en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que pudieran llevarse a cabo actividades prácticas en las cuales esas cuestiones se pusieran en duda y el alumnado pudiera crear interpretaciones a partir de su indagación en fuentes de información diversas. El resultado sería una toma de conciencia del alumnado de la necesidad de contrastar toda información que le llega, no creer en los falsos mitos y, en definitiva, ser consciente de poner en duda todo lo que lea, oiga o vea, a la vez de conocer la gran variedad de actores en la historia más allá de nosotros.

En ese camino por superar esa visión eurocéntrica, de la que acabamos de hablar, y teniendo en cuenta que nos encontramos en un mundo globalizado como hemos explicado arriba, resulta importante llevar a cabo también un salto hacia el enfoque global de las ciencias sociales (Méndez García, 2006; Enrique Mirón, Molina García, Serrano Romero, Sánchez Fernández, y Galindo Morales,

2017). El alumnado ha de tener en cuenta que las acciones locales tienen consecuencias globales y viceversa, y por ello es importante dar este nuevo enfoque a la materia, creando esa idea de que ya no vivimos solos como en el siglo XIX, sino que hay varias escalas o dimensiones espaciales a tener en cuenta: la local, la nacional y la global. Este cambio daría respuesta al nuevo marco de la globalización en el que vivimos, pero más allá de este

Si de verdad queremos impregnar nuestra escuela y nuestras asignaturas de unos valores realmente interculturales, hemos de buscar hacer modificaciones en este sentido; en crear las condiciones para reducir el impacto del eurocentrismo en los contenidos y las interpretaciones transmitidas al alumnado, llevar a cabo cambios metodológicos centrados en impulsar las actividades prácticas que contribuyan a que el alumnado cree su propio marco de conocimiento e interpretación, y en la concienciación de que vivimos en un mundo en el que no estamos solos y en el que tendremos que entendernos con los demás inexcusablemente. Tras una rápida pero atinada reflexión sobre lo expuesto, no huimos de plantear los cambios propuestos como sencillos, viables, necesarios y nada revolucionarios. La posibilidad de llevarlos a cabo está ahí, falta aún una sensibilidad generalizada y una voluntad real de ser puestos en práctica.

## **7. Conclusiones.**

Una vez realizado el presente Trabajo Fin de Máster, y analizando por separado y en conjunto todos los factores que hemos ido señalando a lo largo de él, podemos llegar a una serie de conclusiones en torno a nuestra sociedad actual y la situación de una escuela que ha de darle una respuesta.

En primer lugar, hemos de concluir que nos encontramos en un momento de importante cambio histórico en el mundo. El proceso de globalización unido al *boom* migratorio que estamos viviendo en nuestros días están generando una nueva situación que está contribuyendo claramente a transformar las sociedades a lo largo y ancho del mundo. Esta situación genera situaciones de ventaja y

avance, sin lugar a duda, pero lleva aparejada una serie de riesgos a los que hemos de enfrentarnos si no queremos que las consecuencias sean irreversibles.

En este sentido, hemos de decir que, entre estos riesgos, se encuentra el aumento de la heterogeneidad cultural en nuestra sociedad. Fruto del nuevo mercado de trabajo a escala global, y de las situaciones dramáticas que vemos en los países en vías de desarrollo, las migraciones están arrojando nuevas situaciones en los países desarrollados, en los cuales la población inmigrante no para de crecer y al igual que lo hace la diversidad cultural. Esta situación pinta un nuevo escenario social, al cual hemos de dar una respuesta.

Así, podemos señalar que la respuesta óptima a esta nueva diversidad como sociedad es la interculturalidad, una forma de buscar el entendimiento entre distintas culturas, la cooperación y el enriquecimiento mutuo en un contexto de convivencia. Esto debería transmitirse a la escuela, la principal institución creadora de ciudadanía, una ciudadanía que tiene que tomar conciencia y adaptarse necesariamente a un nuevo y desconocido panorama social.

Por lo anterior, resulta necesario crear el marco necesario para llevar adelante una transformación de la institución educativa hacia la interculturalidad, un cambio hacia una escuela inclusiva con todos los actores culturales presentes en un territorio, una escuela consciente de la diversidad cultural pero además garante y defensora de la misma. Una escuela que, en definitiva, contribuya a la formación de esa ciudadanía crítica, conocedora de la situación en la que vive, y dispuesta a entablar un diálogo fructífero con aquellos que, en la diferencia, son iguales como seres humanos que son.

Esta escuela, sin embargo, será difícil de conseguir. Aún encontramos en nuestras sociedades reticencias y prejuicios contra el diálogo intercultural, las cuales se extienden a una institución educativa en la que encontramos aún algunas trabas funcionales y curriculares. En la subsanación y superación de estas últimas encontramos la válvula de escape hacia la implantación de esa escuela intercultural. Una mínima prueba de ello hemos dado a través de nuestro análisis de las asignaturas de *Geografía e Historia* y algunos de los retos a los

que ha de enfrentarse en ese camino hacia la interculturalidad. De estos últimos aspectos podemos concluir que la reforma, pese a la complejidad que entraña, es apasionante y fácil de lograr si se toma una verdadera conciencia de su necesidad real e inmediata.

En resumen, podemos concluir que las nuevas condiciones a escala global generan riesgos para las sociedades actuales y futuras, ante los cuales ha de intervenir la escuela en un esfuerzo por lograr una igualdad de condiciones y una equidad de toda la ciudadanía sin importar su procedencia, etnia o cultura. Una escuela que tiene que avanzar y ser de todos y para todos.



## 8. Bibliografía.

- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio*, (22), pp. 39-57.
- Aguado, T., y Mata, P. (2010). Propuesta 5. Impulsar la formación continua del profesorado en centros y redes. En *Libro blanco de la educación intercultural*, pp. 45-46. Madrid: Unión General de Trabajadores.
- Aguado, T., y Mata, P. (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Álvarez, J. L., y González. (2007). Marco y estrategias cognitivo-sociales de control de estereotipos y prejuicios para la formación de educadores interculturales. En Álvarez Castillo, J. L., y Batanaz Palomares, L. (Eds.). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, pp. 155-174. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Artiga-González, A., y Bran-Molina, S. R. (2006). Las migraciones como manifestación de la globalización. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (108), pp. 165-220. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4027633.pdf>.
- Balart, C., y Cortés, S. (2018). Una mirada histórica del impacto de las TIC en la sociedad del conocimiento en el contexto nacional actual. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (41). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6529351.pdf>.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Belmonte García, T., y Gutiérrez Izquierdo, M. I. (2014). Las migraciones en el siglo XXI y la tierra incógnita. *Gazeta de Antropología*, 30 (2).
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. En *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/?ddownload=7917>
- Brinkerhoff, T. J. (2016). Reexamining the Lore of the "Archetypal Conquistador": Hernán Cortés and the Spanish Conquest of the Aztec Empire, 1519-1521. *The History Teacher*, 49 (2), pp. 169-187.
- Bolívar, A. (2007). Ciudadanía democrática y comunitaria. En Bolívar, A. y Guarro, A. *Educación y cultura democráticas*, pp. 13-33. Madrid: Wolter Kluwer.
- Buxarris Estrada, M. R. (2018). Educación moral y cívica: una pedagogía del mirar y del cuidado. En Mínguez Vallejos, R., y Romero Sánchez, E.

- (Coords.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas*, pp. 141-156. Barcelona: Octaedro.
- Carlos Izquierdo, J. de (2018). Desafíos del siglo XXI. Globalización, cambio social y migraciones. En Martínez Paricio, J., y Moreno Carrillo, M. (Coords.). *Comprender el presente, imaginar el futuro: nuevas y viejas brechas sociales*, pp. 236-251, Roma-Messina (Italia): CORISCO Edizione. Recuperado de: [https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2019/07/3.4.corisco.Izquierdo.globalizacion.236\\_251.2018.pdf](https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2019/07/3.4.corisco.Izquierdo.globalizacion.236_251.2018.pdf).
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2017). *Actitudes hacia la inmigración*. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180\\_3199/3190/es3190mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3190/es3190mar.pdf)
- Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 29-40.
- Díez, E., et. al. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (Extra 1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894639&orden=0&info=link>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). Educación intercultural. Manual de Grado. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Enrique Mirón, C., Molina García, M. J., Serrano Romero, L., Sánchez Fernández, S., y Galindo Morales, R. (2017). Currículum intercultural: propuestas para su aplicación en contextos académicos y sociales. En López Belmonte, J. L. (Coord.). *Aportaciones a la educación intercultural y a la diversidad cultural*, pp. 29-69. Melilla: SATE-STEs Melilla.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). Racismo frente a educación en el terreno del diálogo intercultural. En García Martínez, A. (Dir.). *El diálogo intercultural*, pp. 245-276. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (18), pp. 131-149.
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), pp. 29-43.
- Essomba, M. Á. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Estrena Durán, F. (2011). Impactos locales de las migraciones mundiales: una estrategia analítica. *Revista de Ciencias Sociales*, 17 (3), pp. 447-462.

- Fernández, J. A., y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*, Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández Enguita, M., y Terén, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, pp. 15-21.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Santillana.
- Flores, M. V. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis: revista de ciencias humanas*, (34), pp. 26-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/709/70946593002.pdf>.
- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), pp. 89-109.
- García Ruiz, M. R. (2009). Diversidad cultural y educación intercultural en el contexto educativo. En Valero Matas, J. A., y Romay Coca, J. (Coords.). *Diversidad cultural y educación intercultural: instrumentos para el desarrollo y la cooperación social*, pp. 51-72. Valladolid: Agencia Estatal de Cooperación Internaciones; y Universidad de Valladolid.
- Goenechea Permisán, C., y García, M. (2011). Buenas prácticas en educación intercultural. En García Castaña, F. J., y Kressova, N. (Coords.). *Actas del I Congreso sobre migraciones en Andalucía*, pp. 703-711. Granada: Instituto de Migraciones.
- Grence Ruiz, T. (Dir.) (2015). *Geografía e Historia 3º ESO. Proyecto Saber Hacer, Serie Descubre*. Editorial Santillana.
- Gutiérrez Pequeño, J. M. (2009). Educación e interculturalidad en España. En Valero Matas, J. A., y Romay Coca, J. (Coords.). *Diversidad cultural y educación intercultural: instrumentos para el desarrollo y la cooperación social*, pp. 11-50. Valladolid: Agencia Estatal de Cooperación Internaciones; y Universidad de Valladolid.
- Jiménez, R. Á., y Goenechea, C. (2014). *Educación para la ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Krauel, J. (2013). *Imperial Emotions. Cultural Responses to Myths of Empire in Fin-de-Siècle Spain*. Liverpool: Liverpool University Press. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt5vj68.5>
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2).
- Leiva, J. J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), pp. 29-43.
- Lin, D. (2012). Increasing cultural flexibility: a psychological perspective on the purpose of intercultural education. En Song, X., y Cardman, K. (Eds.).

*Bridging transcultural divides. Asian languages and cultures in global higher education*, pp. 191-208. Adelaida: University of Adelaida Press.  
Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/10.20851/j.ctt1sq5w6k.13>

- López Noguero, F. (2008). Educar en la diversidad: reto de la sociedad del siglo XXI. En López Noguero, F. (Dir.). *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*, pp. 17-24. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide; y Sociedad Española de Educación Comparada.
- López Ruiz, J. I. (2007). El currículum global de la ciudadanía en la sociedad de la información. En Bolívar, A. y Guarro, A. *Educación y cultura democráticas*, pp. 49-70. Madrid: Wolter Kluwer.
- López Rupérez, F. (2013). Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo. En López Belmonte, J. L. *Diversidad cultural y educación intercultural*, pp. 15-34. Melilla: GEEPP Ediciones y SATE-STEs Melilla.
- Louzao Suárez, M., y Durántez Pascual, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria en Cantabria. *Contextos Educativos*, 15, pp. 183-196.
- Méndez García, M. C. (2006). Citizenship Education in Spain: Aspects of Secondary School. En Alfred, G., Byram, M., y Fleming, M. *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and comparisons*, pp. 187-212. Bristol: Multilingual Matters.
- Mínguez Vallejos, R. (2007). La educación intercultural como respuesta ético-moral. En Álvarez Castillo, J. L., y Batanaz Palomares, L. (Eds.). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, pp. 23-41. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas. URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- Morillas Gómez, M. D., y Llopis Pla, C. (2011). Educación Inclusiva. En Celorio, G., y López de Muniain, A. (Coords.). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa* (pp. 105-139), Bilbao: Universidad del País Vasco y Hegoa.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Ovide, E. (2008). Las TIC y las culturas minoritarias en un mundo global. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (2), pp. 95-113. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/19045/19163>.
- Paz Abril, D. de (2011). Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable. En Celorio, G., y López de Muniain, A. (Coords.). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa* (pp. 141-177), Bilbao: Universidad del País Vasco y Hegoa.

- Pérez Juste, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada. En Touriñán López, J. M. (Dir.). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp. 54-75. La Coruña: Netbiblo.
- Piore, M. (2014). A long term perspective on immigration and the crisis. *Gazeta de Antropología*, 30 (2).
- Piqueras Haba, Juan. (2011). El mundo en movimiento. Migración internacional y globalización. *Cuadernos de Geografía*, (90), pp. 187-210.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En Prats, J. (Coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, pp. 13-30. Barcelona: Ministerio de Educación; Graó.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 201-246. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ramírez Goicoechea, E. *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ramos, R. D., y Arévalo, M. G. (2018). La prevalencia de la sociedad del conocimiento o la sociedad de la información como elementos estructurantes del sistema social. *Prisma Social: revista de investigación social*, (20), pp. 333-346. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6360027.pdf>.
- Recio, J. P. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante un nuevo contexto educativo. *Clío: History and History Teaching*, 38. Recuperado de:
- Reques Velasco, P. (2007). Migraciones, globalización y (co)desarrollo. España como paradigma. En Marrón Gaite, M. J., Salom Carrasco, J., y Souto González, X. M. (Eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*, pp. 323-345. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Restall, M. (2018). *When Montezuma met Cortés. The true story of the meeting that changed History*. Nueva York: Harper Collins.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Romero, J. (2012). Lo que no suele discutirse sobre las Humanidades y la educación democrática. En Tosar, B., Santisteban, A., y Pagès, J. (Eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*, pp.33-54. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.



- Rosa Oliveira, A., Alfonso Oliveira, N., y Chequino Manzanillo, V. (2015). Apontamentos críticos para uma educação intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (2), pp. 9-30.
- Salazar, M. (2008). Espacios transnacionales. Migración y globalización. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (2), pp. 150-167. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/19050/19166>.
- Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Vila Merino, E. S., y Martín Solbes, V. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, pp. 37-53.
- Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: a human rights approach. *European Journal of Education*, 43 (2), pp. 167-179.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), pp. 83-110.
- Touriñán López, J. M. (2008). El reto de la educación intercultural como espacio de educación en valores. En Touriñán López, J. M. (Dir.). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, pp. 32-53. La Coruña: Netbiblo.
- Valls, R., y López, A. (2002). *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Vargas Peña, J. M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2).
- Vera Vila, J. (2011). Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, pp. 159-172.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, XIX (48), pp. 25-36.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa: revista de humanidades*, (12), pp. 209-228.
- Zamora, J. A. (2018). El «valor» de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En Mínguez Vallejos, R., y Romero Sánchez, E. (Coords.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas*, pp. 17-50. Barcelona: Octaedro.